Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8370029
Centre d'intérêt: 773

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

Etude d'expériences novatrices en formation des personnels scolaires au Québec : rapport synthèse / C.O.P.I.E.. -- [Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1977?].
209 f. en foliation multiple ; 28 cm.

En tête du titre: Etape 3. Comprend du texte en anglais. Bibliogr. à la fin de certaines pties. Dépouillement: Le Centre pilote Laval : expérience de trois ans en formation des maîtres / G. Deronziers et J. Dumas ; Module sur le chantier / M. Buteau ; Education des adultes ; perfectionnement des enseignants de l'élémentaire / G. Arsenault ; PEMEL / M. Umbriaco ; GAMMA / N. Bélanger ; M.V.E. / Claude Fortin ; PERMAMA / N. Bélanger ; PERFORMA / G. Boutin.

Cote Dewey: 370.71'09714/C755e Cote LC: LC/1719/.C38

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Programme de formation *Programme de perfectionnement *Evaluation de programmes *Innovation en éducation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Education des adultes *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COPIE *Centre pilote Laval (Québec, Québec) *PEMEL (Projet) *GAMMA (Projet) *MVE (Projet) *PERMANA (Projet) *PERFORMA (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Certificat d'enseignement à l'élémentaire

Rapport-synthèse d'une recherche menée par la section québécoise du COPIE (Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) en vue d'élaborer des modèles de formation des maîtres pour les écoles de demain. Le document vise à dégager les principales caractéristiques d'un bon nombre de ces projets au triple point de vue suivant: a) les origines, b) les objectifs visés, c) les moyens mis en oeuvre, en faisant ressortir les aspects novateurs. Cette synthèse est suivie des rapports individuels qui concernent les huit projets étudiés.

Les conclusions suivantes se dégagent du rapport: 1. Un bon nombre de ces projets innovateurs sont issus de la volonté des usagers du modèle courant d'améliorer la qualité de ce dernier, voire de le remplacer par un modèle plus adapté aux besoins d'une pédagogie moderne. 2. Les objectifs poursuivis se rejoignent dans le désir de remettre de plus en plus aux mains de l'étudiant-professeur le soin de sa propre formation ou de son propre perfectionnement. 3. Au plan des moyens, il semble y avoir un certain consensus sur le choix de méthodes modernes adaptées aux objectifs poursuivis.

Type de document: r

Notice(s) connexe(s): 8370027, 8370028
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8370029

C.O.P.I.E.

ÉTAPE 3

ÉTUDE D'EXPÉRIENCES NOVATRICES
EN FORMATION DES PERSONNELS SCOLAIRES
AU QUÉBEC

RAPPORT SYNTHÈSE

E D U Q 8370029

C.O.P.I.E.

ÉTAPE 3

ÉTUDE D'EXPÉRIENCES NOVATRICES
EN FORMATION DES PERSONNELS SCOLAIRES
AU QUÉBEC

RAPPORT SYNTHÈSE

ETAPE III

Table des matières

Rapport synthèse

Section 1 Le Centre pilote Laval : expérience de trois ans en formation des maîtres.

Mme G. Deronziers et J. Dumas

Section 2 Module sur le chantier

Mme M. Buteau

Section 3 Education des adultes : perfectionnement des enseignants de l'élémentaire.

G. Arsenault

Section 4 Pemel

M. Umbriaco

Section 5 Gamma

M. Bélanger

Section 6 M.U.E.

Claude Fortin

Section 7 Permama

M. Bélanger

Section 8 Performa

G. Boutin

C'est tout de même dans ce contexte que sont nés divers modèles innovateurs de formation des maîtres d'un grand intérêt.

L'objet de notre rapport se précise dès lors : nous allons tenter de dégager les principales caractéristiques d'un bon nombre de ces projets au triple point de vue suivant : a) les origines, b) les objectifs visés, c) les moyens mis en oeuvre en faisant ressortir les aspects novateurs dans la mesure du possible. Les projets étudiés sont les suivants : 1) Centre pilote Laval, 2) Module Chantier, 3) Certificat d'enseignement à l'élémentaire (éducation des adultes), 4) Pemel, 5) Gamma, 6) M.U.E., 7) Permama et 8) Performa.

1. **Centre pilote Laval** (niveaux préscolaire et élémentaire)

a) Origines :

Ce projet se situe à l'intérieur d'un projet de recherche-action appelé REPERE(S) (Réseau d'Expérimentation pour la préparation des Etudiants-maîtres au Renouveau à l'Elémentaire et au Secondaire), projet élaboré en 1968 par la Mission des Projets Expérimentaux du ministère de l'Education.

ETUDE D'EXPERIENCES NOVATRICES EN FORMATION DES PERSONNELS SCOLAIRES

Le problème de la formation des personnels scolaires, et plus particulièrement de la formation des maîtres, retient de plus en plus l'attention des responsables de l'éducation au Québec, comme au reste dans de nombreux autres pays.

Le modèle courant de formation des maîtres (cf. étape II) ne paraît satisfaire qu'un nombre très restreint de personnes si l'on en juge par les nombreuses critiques qu'il suscite. Guy David résume la situation en termes lapidaires :

> "Le cadre général de la formation des maîtres est déterminé par une série d'éléments non reliés entre eux. En premier lieu, le règlement no 4 du ministère de l'Education définit la compétence nécessaire pour enseigner à un niveau et dans un champ précis. En deuxième lieu, le système de classification pour fins salariales oblige les enseignants à accumuler le plus rapidement des crédits afin d'augmenter la scolarité et de changer d'échelle salariale. En troisième lieu, les structures d'accueil des universités et les programmes de premier et de deuxième cycles sont conçus pour des étudiants "vierges", sortis du nouveau système d'enseignement. Les programmes offerts, surtout ceux pour le secondaire et le collégial, n'ont aucun lien avec la formation des maîtres. En quatrième lieu, il n'existe aucune coordination entre les quatre groupes directement concernés, soit les commissions scolaires, le ministère de l'Education, les universités et les syndicats d'enseignants.
>
> En cinquième lieu, l'ensemble de la formation et du perfectionnement des maîtres n'obéit à aucun plan directeur établissant les besoins de la société, ceux des enseignants et les capacités des universités en termes de ressources humaines"(1).

---

(1) Guy David, "Problèmes de formation et de perfectionnement des maîtres des niveaux élémentaire et secondaire", des Prospectives, vol. 10, no 2, 1974.

b) Objectifs visés :

L'objectif ultime de ce projet consiste en la formation de maîtres pour l'enseignement élémentaire.

Les objectifs généraux, eux, varient selon les années avec comme préoccupation fondamentale la formation personnelle du maître tant sur le plan culturel que professionnel.

c) Les moyens :

Le futur maître doit assumer lui-même sa propre formation,"c'est-à-dire (qu'il) se découvre lui-même, connaisse l'enfant, développe des attitudes et maîtrise des approches qui favorisent l'épanouissement de l'enfant. Bref, la Centre pilote Laval veut que chaque futur maître fasse ses propres apprentissages, tout comme l'enfant devrait le faire".

Aspects novateurs :

1. L'autonomie dont a bénéficié l'équipe à l'intérieur de ce programme-cadre.

2. Les modes de fonctionnement souples. Ex. Le mode d'encadrement des étudiants axé sur leur progrès personnel.

3. La pédagogie de situation.

2. **Module Chantier** (niveau préscolaire et élémentaire)

a) Origines : Modèle conçu à l'automne 1974 par le Groupe de Recherche Université - Milieu en Education (GRUME).

b) Objectifs: Vise à développer un nouveau type de compétence professionnelle axée sur l'autonomie et la créativité de l'enseignant.

c) Moyens : Style d'intervention marqué par : 1) une pédagogie de laboratoire et des procédés individualisés, 2) l'interaction des enseignants et des stagiaires ainsi que leur participation à des projets communs dans l'école et la classe.

Aspects novateurs :

1. Ce projet a été élaboré, en collaboration étroite, par tous les intéressés : commissaires, directeurs d'école, enseignants, étudiants et professeurs d'université.

2. Utilisation des ressources de la classe et de la tâche professionnelle pour le développement à la fois des enseignants et des étudiants stagiaires.

3. Collaboration constante avec le groupe de recherche.

3. Certificat d'enseignement à l'élémentaire (Education des adultes).

a) Origines :

Provient de la constatation du manque d'hétérogénéité des certificats "traditionnels" d'enseignement.

b) Objectifs :

1) satisfaire les besoins des enseignants à l'élémentaire dans leur triple fonction de maîtres polyvalents, "spécialistes" ou engagés dans une formule d'intégration des matières".

2) permettre à l'étudiant de mieux utiliser ses ressources personnelles dans ses activités d'enseignement, au sein d'une équipe de ressources.

c) Moyens :

Programme comprenant 9 crédits de cours obligatoires et 21 crédits de cours à option.

Aspects novateurs :

1. Ce projet innove en respectant "le principe qu'il est formateur pour un adulte de définir ses besoins de perfectionnement". Ainsi la première activité (3 crédits) comporte essentiellement "une interrogation sur la tâche de l'enseignant et une identification des ressources et limites des étudiants-enseignants par rapport à cette tâche.

2. Les personnes concernées vivent un <u>projet collectif de perfectionnement</u> : ce programme s'adresse uniquement à des groupes déjà constitués et permet un enracinement dans une réalité organisationnelle.

3. A la fin du cycle, un cours de 3 crédits vise à assurer l'intégration des apprentissages.

4. PEMEL (Projet Expérimental du Module Elémentaire)

a) <u>Origines</u> :

Ce projet s'inscrit dans le prolongement du modèle "organique" de l'action éducative.

b) <u>Objectifs</u> :

Vise à offrir au stagiaire et à l'enseignant une formation intégrée à la pratique scolaire et à aider ces derniers à développer leur savoir-faire pédagogique, c.-à-d. "à comprendre et saisir leur pratique actuelle en vue de l'améliorer et d'expérimenter un modèle plus intégré de pédagogie avec les élèves à l'élémentaire".

c) <u>Moyens</u> :

- Jumelage d'un étudiant stagiaire en formation des maîtres et d'un maître en exercice inscrit au programme de perfectionnement. A chacune de ces diades est adjoint un tuteur (professeur de département, membre du CDEC ou étudiant gradué.)

- L'étudiant passe 2 1/2 jours par semaine en classe et 2 1/2 jours par semaine à l'université.

- L'essentiel de ce projet se déroule dans la classe, lieu privilégié pour l'analyse et l'évaluation continue de la pratique pédagogique.

Aspects novateurs

1) pédagogie de base : conception organique de l'éducation (cf. Activité pédagogique);

2) jumelage de la formation et du perfectionnement;

3) attention portée à l'adéquation du projet aux besoins de la pratique quotidienne.

5. GAMMA : (élémentaire : enfance inadaptée semi éducables

(Sept 1972 à juin 1975)

a) Origines :

Le projet origine de la proposition de chercheurs, désireux de renouveler la problématique de la formation des maîtres, de réaménager un programme déjà existant à l'UQAM.

b) Objectifs :

- répondre aux exigences du milieu;
- explorer, dans le cadre précis d'une activité limitée, une nouvelle formule de formation;
- former un groupe de maîtres qui poursuivront leur carrière dans l'éducation des enfants semi-éducables.

c) Moyens :

Partant de la constation que les deux modèles offerts par l'UQAM "impliquent une coupure entre l'étudiant et l'objet qu'il étudie", les auteurs proposent un troisième modèle dont les caractéristiques sont les suivantes :

1) centration sur l'interaction université-milieu;

2) minimisation du fossé existant entre ces deux lieux de formation.

- Ce modèle comporte 90 crédits distribués de la façon suivante :
  - cours à l'université : 45 cr.
  - travail dans le milieu (practicum) : 45 cr.

Aspects novateurs :

Ce projet fait de l'élément B^2 (travail de l'étudiant dans le milieu) l'élément "central et intégrateur de tout le programme". Les auteurs déclarent : "A notre connaissance, cette pratique est nouvelle dans

la formation des maîtres en Amérique du Nord, même si l'on peut établir de nombreux parallèles avec d'autres programmes de formation professionnelle comme la médecine, le droit et les affaires".

6. M.U.E. (Module universitaire d'enseignement à l'élémentaire).

a) Origines :

Ce projet, comme du reste le projet GAMMA, est né du besoin ressenti par des chercheurs, des étudiants et divers responsables de la formation des maîtres, "d'utiliser les structures actuelles de l'université afin de permettre aux étudiants de faire plusieurs expériences dans le milieu et de concevoir l'université comme une ressource."

b) Objectifs :

- rendre l'étudiant responsable de la mise en application de son plan d'apprentissage personnel;
- offrir aux étudiants la possibilité d'utiliser le temps nécessaire pour mettre leurs objectifs à l'épreuve et de compléter leur formation universitaire.

c) Moyens :

- formation d'un groupe de 10-15 étudiants de troisième année, encadrés par un tuteur;

- élaboration d'un profil personnalisé d'apprentissage compte tenu des services offerts par l'université et des ressources d'un milieu d'enseignement régulier (Brossard).

- Le programme comprend 2-3 jours par semaine en milieu scolaire et une journée à l'université.

Les étudiants structurent, expérimentent et analysent différentes situations d'apprentissage propices à stimuler leur formation professionnelle.

Aspects novateurs

Ce projet innove en respectant le plan d'apprentissage de chaque étudiant et en concentrant les efforts de réflexion sur les activités en classe et leur relation aux notions théoriques.

Ainsi le processus de formation comprend divers facteurs qui sont en constante intéraction : a) programmation, b) description du vécu c) évaluation. Les participants s'engagent à respecter l'approche pédagogique choisie par l'étudiant. L'auto-évaluation occupe ainsi une grande place.

7. PERMAMA (Perfectionnement des maîtres en mathématiques).

a) Origines :

Ce projet provient de la constatation du besoin de perfectionnement pour les professeurs de mathématiques de l'enseignement secondaire.

En collaboration avec le ministère de l'Education, l'université du Québec a mis sur pied un premier projet d'INSET en septembre 1971 s'adressant aux professeurs de mathématiques à travers toute la province de Québec.

b) Objectifs :

- permettre aux maîtres de s'inscrire à un programme d'études universitaires conduisant à l'obtention d'un diplôme tout en conservant leur tâche d'enseignement.

- permettre aux maîtres de perfectionner leur connaissance des mathématiques, d'améliorer leurs méthodes d'enseignement.

c) Moyens :

Le programme en question comporte 90 crédits et se conforme aux règles administratives en usage au Québec pour l'obtention d'un premier diplôme universitaire.

1ere formulation :
(1974)

Dans sa première formulation PERMAMA comprenait un cours de didactique et dix-neuf de mathématiques. Tous ces cours étaient obligatoires.

Ce programme comprenait les éléments suivants :

1. un planning centralisé,
2. un programme uniforme de 20 cours,
3. un réseau de 70 centres régionaux chacun étant placé sous la direction d'un moniteur-animateur,
4. une équipe de conseillers universitaires servant de consultants régionaux.

2è formulation :
(1975)

Les principales caractéristiques de ce modèle rénové sont les suivantes :

1. Formation continue :

L'étudiant peut continuer de participer aussi longtemps qu'il le désire à ce programme de formation.

2. Rapprochement entre le programme et la tâche du maître.

L'activité d'apprentissage de l'étudiant doit être centrée sur sa tâche d'enseignant plutôt que

sur le contenu jugé indispensable par le planificateur du programme. Insistance donc sur l'auto-apprentissage.

3. Directions personnalisées définies en équipe : les séquences des activités pédagogiques sont déterminées par les usagers de Performa eux-mêmes en fonction de leurs besoins et en collaboration avec l'équipe.

N.B. Les cours sont distribués par la télévision universitaire afin de répondre à des exigences de distance.

Aspects novateurs :

PERMAMA : - fournit une grande possibilité de choix aux étudiants;

- le modèle est "ouvert" et peut être modifié selon l'expérience et le feedback de l'étudiant.

8. PERFORMA (Perfectionnement des maîtres de l'enseignement général et professionnel au niveau collégial)

a) Origines :

Ce projet origine du besoin exprimé par les professeurs de CEGEP de parfaire leur formation.

b) Objectifs :

Ce projet vise à assurer la formation pédagogique des enseignants déjà en poste dans les CEGEP et à préciser les besoins de formation des futurs enseignants de collèges. L'objectif principal consiste à "centrer le perfectionnement sur la participation active des enseignants à leur propre cheminement."

c) Moyens :

- Ensemble d'activités comprenant 30 crédits.
- intégration de l'activité de perfectionnement à la vie quotidienne du professeur par des programmes préparés et soumis par les éducateurs eux-mêmes.

Aspects novateurs

- perfectionnement intégré à la tâche normale du professeur (lien théorie et pratique);
- besoins déterminés par les maîtres eux-mêmes;
- modèle souple, adapté à chaque situation d'apprentissage.

CONCLUSION

Ce bref aperçu des principales caractéristiques des projets novateurs en formation des maîtres nous permet de tirer les conclusions suivantes :

a) Un bon nombre de ces projets innovateurs sont issus de la volonté des usagers du modèle courant d'améliorer la qualité de ce dernier, voire de le remplacer par un modèle plus adapté aux besoins d'une pédagogie moderne.

b) Les objectifs poursuivis se rejoignent dans le désir de remettre de plus en plus aux mains de l'étudiant-professeur le soin de sa propre formation, de son propre perfectionnement. En somme, ces programmes visent à personnaliser au maximum la formation et le perfectionnement des enseignants.

c) Au plan des moyens, il semble y avoir un certain concensus sur le choix de méthodes modernes adaptées aux objectifs poursuivis. Le souci de faire se rejoindre la théorie et la pratique apparaît essentiel.

SECTION I

LE CENTRE PILOTE LAVAL

Expérience de trois ans en Formation des Maîtres

Geneviève Deronzier
Jules Dumas

I DESCRIPTION DU PROJET

Origine de l'innovation

Le Centre Pilote Laval se situe à l'intérieur d'un projet de recherche-action appelé "REPERE(S) (Réseau d'Expérimentation pour la Préparation des Etudiants-maîtres au Renouveau à l'Elémentaire et au Secondaire), projet élaboré en 1968 par la Mission des Projets Expérimentaux du Ministère de l'Education.

Le projet offrait aux institutions intéressées la possibilité d'expérimenter une approche pédagogique caractérisée surtout par une plus grande autonomie dans le choix des activités à offrir et une meilleure utilisation des ressources humaines disponibles.

La base du projet résidait dans l'étude et l'opérationnalisation d'un programme-cadre, en réalisant:

1) des expérimentations partielles du programme-cadre:

Des séances d'information ont été tenues auprès de 600 formateurs de maîtres.

Dans chaque institution intéressée (à l'époque les Ecoles Normales), des équipes de travail ont élaboré des objectifs et des activités pertinents à l'une ou l'autre des dimensions du programme-cadre. Ces expérimentations dites "régionales" devaient durer huit (8) semaines, soit consécutives, soit réparties dans un laps de temps maximum de quinze (15) semaines, le reste du programme étant aménagé en conséquence. Les frais de l'expérimentation devaient être couverts par le

.../2

budget régulier de l'institution.

En fait, vingt-sept (27) équipes ont procédé à des expérimentations partielles.

Un bulletin de liaison, "Réseaux", informait les équipes des réalisations en cours.

2) une expérimentation globale du programme-cadre:

Parallèlement aux expérimentations partielles, était créé un centre provincial dont le mandat était d'expérimenter globalement le programme-cadre: le projet devait durer trois (3) ans, soit de septembre 68 à avril 71.

La nature du Centre Pilote Laval

Il s'agissait d'une institution provisoire, jouissant d'une complète autonomie sur le plan pédagogique. Rattaché administrativement à l'Ecole Normale Laval pour les deux premières années de son existence, géographiquement situé sur le campus de l'Université Laval, le Centre Pilote Laval fut intégré à la Faculté des sciences de l'éducation pour la troisième année, devenant un programme d'études parmi les autres.

Sa mise sur pied fut le résultat d'une entente bipartite entre le Ministère de l'Education (Direction générale de la Formation des maîtres) et l'Université Laval (Faculté des sciences de l'éducation).

A l'origine, les trois années d'expérimentation du Centre Pilote Laval devaient être supervisées par un "Comité d'organisation" composé de représentants des institutions de formation des maîtres du Québec, du Directeur de l'Ecole Normale Laval, du Doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, du Directeur et de trois professeurs du Centre Pilote Laval et de quelques représentants de la Direction générale de la Formation des maîtres.

Le programme-cadre était la clé de voûte du projet REPERES. Il remplaçait les traditionnels programmes-catalogues énumérant des séries de cours dont les liens sont rarement perçus par les étudiants ou les formateurs de maîtres.

Le programme-cadre du projet REPERES

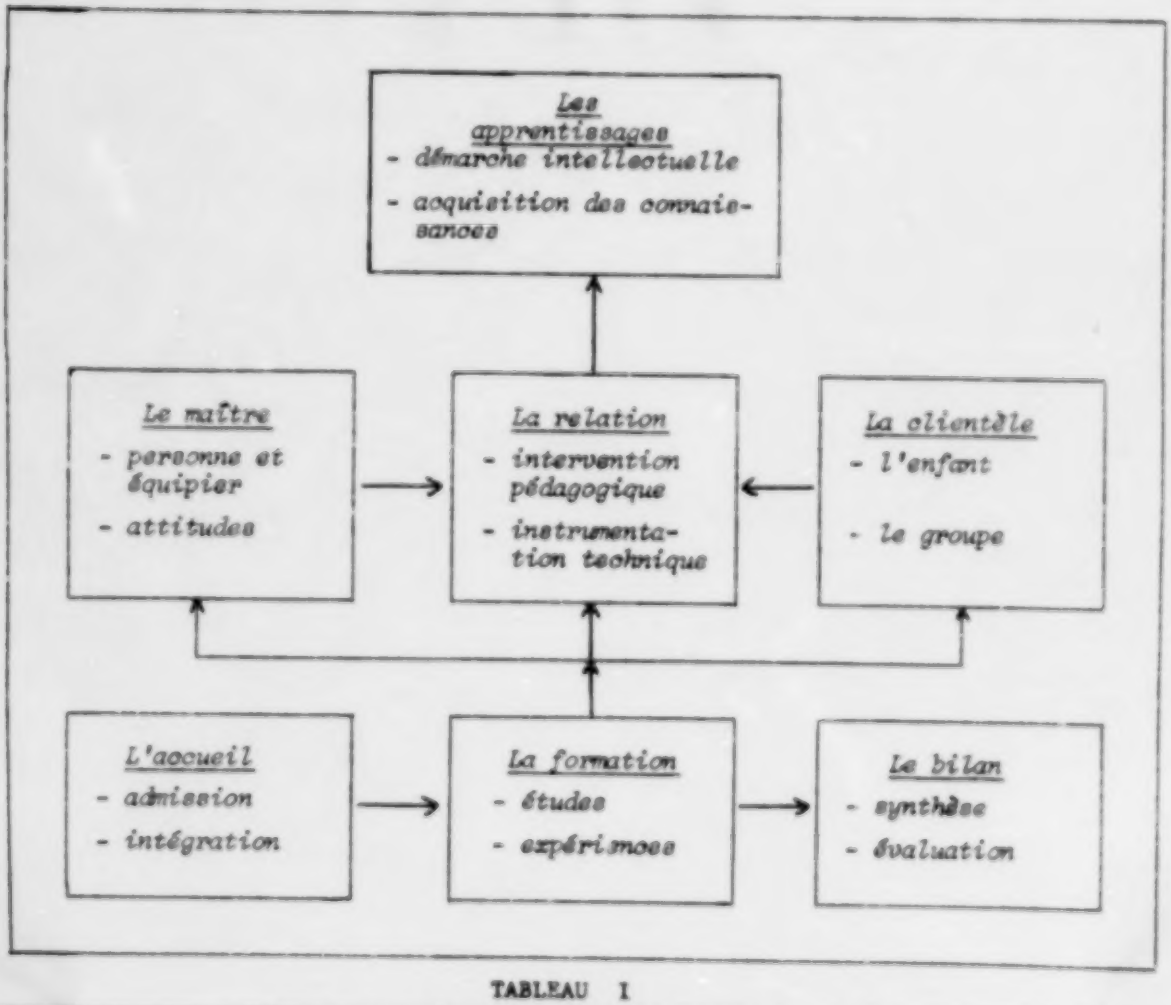


TABLEAU I

Ce programme, qui n'offrait que des "modules architecturaux", permettait de circonscrire à la fois des contenus et des modalités d'action administrative et pédagogique dans des proportions indéterminées, l'ensemble étant laissé à l'initiative des centres de formation.

Chaque équipe a étudié le programme-cadre en vue de le traduire en une série de cours et d'activités concrètes. Ainsi que l'indique le Tableau I, le programme comprend trois cadres opérationnels (l'accueil-la formation-le bilan) et quatre cadres pédagogiques ou académiques (le maître-la relation-la clientèle-les apprentissages).

Les cadres opérationnels indiquent les étapes de la formation dans le temps; les cadres pédagogiques signalent les éléments-clés de la formation pour un niveau et des champs d'enseignement.

En plus du programme-cadre, le Centre Pilote devait, comme toute autre institution, tenir compte du programme proposé par le Comité Provincial de la Formation des maîtres, lequel stipule que tout programme de psycho-pédagogie doit comporter au minimum:

- *10 cours de SPECIALISATION en disciplines pertinentes à l'élémentaire;*
- *2 cours en PEDAGOGIE et disciplines d'appoint;*
- *2 cours en DIDACTIQUES propres aux disciplines déjà mentionnées;*
- *2 cours STAGES d'observation et d'enseignement;*
- *4 cours au choix dans: PEDAGOGIE, DIDACTIQUE ET STAGES;*
- *10 cours au choix dans: SPECIALISATION, PEDAGOGIE, DIDACTIQUE ET STAGES.*

TABLEAU 2

Partant des "modules architecturaux" et des règles générales d'aménagement que nous venons de citer, l'équipe a toujours conçu la programmation comme la définition des objectifs à atteindre et le plus souvent possible exprimés en termes de comportements à développer chez l'étudiant.

L'équipe d'encadrement:

Le choix des membres de l'équipe professorale répondait à la préoccupation suivante: sélectionner, parmi les formateurs de maîtres, ceux qui s'intéressent particulièrement au niveau élémentaire et qui se montrent sensibilisés aux problèmes de l'école d'aujourd'hui. L'Université Laval offrit deux de ses professeurs, auxquels vinrent s'adjoindre cinq professeurs d'école normale et un directeur d'école élémentaire.

Un choix de huit personnes fut donc fait selon les modalités prévues; elles devaient constituer le noyau initial du corps professoral du Centre Pilote Laval. Les autres devaient être choisies à la suite de l'élaboration du programme et après avoir pris connaissance du nombre total d'étudiants inscrits, puisqu'il fallait respecter le rapport professeur-étudiants en vigueur dans les centres de formation de maîtres existants: un professeur par seize étudiants. C'est ainsi que, le nombre d'étudiants inscrits étant de cent quinze (115), les huit professeurs choisis constituèrent l'équipe permanente. Cette équipe, à laquelle s'ajouta plus tard une spécialiste en animation culturelle, assuma l'organisation, la planification, la quasi-totalité de l'exécution et l'éva-

luation de la première année d'opération. Une partie importante de sa tâche consista également dans l'encadrement des étudiants.

Pour la deuxième année, elle dut faire appel à un nombre assez considérable de professeurs de la Faculté, surtout des didacticiens, de même qu'à certains chargés de cours venant de l'extérieur. Cela était rendu nécessaire à cause du système des options. Quant à la troisième année du C.P.L., elle était assumée entièrement par la Faculté des sciences de l'éducation, l'équipe conservant encore son rôle important d'encadrement de ses étudiants et de coordination du programme, en regard des objectifs fixés.

Les objectifs.

Le Centre Pilote a toujours conservé comme objectif ultime, la formation de maîtres pour l'enseignement élémentaire. Cette formation consistait essentiellement à développer chez ses étudiants des habiletés et des connaissances utiles pour la prise en charge de groupes d'enfants de 4 et 12 ans.

Plus spécifiquement, cet objectif global s'est traduit, pour chacune des trois années de son existence, dans les objectifs réunis au Tableau 3:

Les objectifs généraux du Centre Pilote Laval

AN 1	AN 2	AN 3
Que le futur maître:		
- *trouve une image de lui-même qui soit plus réaliste*	*poursuive sa formation personnelle, tant sur le plan culturel que professionnel*	- *acquière des connaissances et les lie à des habiletés spécifiques à développer, en fonction du métier à exercer par un maître de l'élémentaire*
- *connaisse la réalité vivante de l'école*	*puisse traduire en classe les fondements théoriques et conceptuels des divers éléments composant la réalité scolaire*	- *prépare la synthèse et l'intégration de l'acquis durant les 3 ans au C.P.L..*
		- *se prépare à s'intégrer dans son milieu de travail et à affronter les problèmes de changement qui se poseront à lui.*
- *aborde l'apprentissage par une démarche du comportement et de la pensée*	*approfondisse des champs de connaissances précis, non pas comme finalité, mais comme moyen de développer des processus d'apprentissage et des habiletés intellectuelles*	- *lie son travail à divers types de recherches ("patterns" de recherche pour des maîtres de l'élémentaire en classe).*

TABLEAU 3

L'approche pédagogique.

Ces objectifs généraux étant déterminés au début de chacune des trois années, comment les professeurs du Centre Pilote Laval vont-ils aborder la formation pédagogique de leurs futurs maîtres?

> *"Fondamentalement, le C.P.L. veut que le futur maître assume lui-même sa formation, c'est-à-dire se découvre lui-même, connaisse l'enfant, développe des attitudes et maîtrise des approches qui favorisent l'épanouissement de l'enfant. Bref, le C.P.L. veut que chaque futur maître fasse ses propres apprentissages, tout comme l'enfant devrait le faire".*[4]

Au départ, le Centre Pilote Laval s'était donné une structure de travail à long terme, structure issue en partie des expériences anglaises d'enseignement des mathématiques (Nuffield Foundation Project). En somme, la première année visait à faire poser concrètement aux étudiants des actions dans le milieu réel (I do). La deuxième année visait l'analyse et la compréhension plus profonde de ces actions (I understand). Nous avions rajouté pour la troisième année la notion de recherche par rapport à des secteurs précis (I search). Ce schème s'est transformé au cours des trois années, mais c'est à partir de là que s'est organisée notre programmation. Le programme-cadre avait cette souplesse qui devait nous permettre de construire un autre schème de référence et de travailler à notre aise. Il nous permettait aussi, après analyse, de transformer complètement notre action, d'abandonner des pistes qui s'avéraient peu rentables, d'en chercher d'autres et de s'y engager.

---

[4] *Rapport du C.P.L. 1968-69 p. 50.*

La clientèle

Une des particularités du Centre Pilote, c'est qu'il offrait une formation professionnelle d'une durée de un an (Brevet B), deux ans (Brevet A) ou trois ans (licence d'enseignement à l'Elémentaire de l'Université Laval), suivant les désirs et les possibilités matérielles ou autres des candidats à l'enseignement aux enfants de 4 à 12 ans.

Le C.P.L. a admis cent quinze (115) étudiants pour la première année de fonctionnement. Quatre-vingt-neuf de ceux-ci rencontraient les exigences minimales définies par le Ministère de l'Education, soit d'avoir complété une treizième année. Sur ce nombre, dix-sept possédaient même une scolarité supérieure à celle qui était exigée.

Vingt-six autres étudiants ont été acceptés sans remplir les conditions généralement définies, compte tenu du caractère expérimental du projet. Soulignons que pour ces cas exceptionnels, l'acceptation de leur demande a été faite à certaines conditions bien précises que nous résumons ainsi:

- ils étaient soumis à une période d'essai de trois mois;
- ils s'engageaient à compléter leur formation générale de niveau collégial;
- ils ne pouvaient recevoir leur diplôme ou leur brevet officiel d'enseignement qu'après avoir satisfait aux conditions précisées au moment de leur admission. Celles-ci variaient selon les individus, en fonction du rattrapage à faire.

.../10

Un seul candidat a été refusé suite à l'examen de son dossier.

On peut également classer selon trois catégories les individus qui ont présenté une demande d'inscription au C.P.L.:

- des étudiants sans expérience professionnelle;
- d'anciens enseignants;
- des individus qui avaient eu une activité professionnelle étrangère à l'enseignement.

II ASPECTS NOVATEURS

L'on a déjà mentionné le programme-cadre comme base du projet. L'autonomie dont a bénéficié l'équipe à l'intérieur de ce programme-cadre est sans doute l'aspect le plus important du projet. Ceci est vrai surtout pour les première et deuxième années de l'expérience.

Soulignons les modes de fonctionnement qui nous paraissent constituer des pistes rentables dans le secteur de la formation des maîtres.

- Une équipe d'encadrement qui fixe ses propres objectifs généraux et qui est responsable de la planification, de l'exécution et de l'évaluation des activités du programme.
- Un mode d'encadrement des étudiants axé sur leur progrès personnel et professionnel, dans la ligne des objectifs du programme.

- L'utilisation de l'auto-évaluation comme un moyen d'évaluation, mais aussi comme moyen d'apprentissage.
- Une formation des maîtres faisant appel aux praticiens de l'élémentaire et accordant une large place à la pratique de l'enseignement (réseau de Maîtres-Associés au C.P.L).
- L'importance accordée à la notion de "pattern": la manière d'être de l'équipe, les valeurs véhiculées par ses membres, les contenus qu'ils transmettent dans l'espoir que cette notion soit intégrée par les étudiants et transposée dans leur comportement pédagogique.

La pédagogie de situation.

Pour concrétiser l'approche pédagogique, l'équipe en est venue à élaborer un style de pédagogie qu'elle a appelé "Pédagogie de situation".(1) Cette approche est basée sur des situations permettant aux étudiants de se confronter à des problèmes réels et d'élargir ainsi leur cadre de références. En les impliquant personnellement selon leurs intérêts, leurs préoccupations, elle vise à les faire s'interroger, à amorcer une démarche de mise en problèmes qui rende possible l'application, la production, la création ou la critique. En plus de ces processus de pensée, une telle approche voulait encourager l'affirmation personnelle des étudiants.

Ces situations s'inscrivent dans le cadre opératoire: ACCUEIL ⟶ FORMATION ⟶ BILAN, tiré du programme-cadre de l'opération REPERES.

---

(1) Voir l'Ecole Coopérative no 8: La pédagogie de situation.

On peut diviser en deux catégories les situations ainsi exploitées:

A. Les mises en situation dans le vécu quotidien: le milieu ambiant, la vie du groupe, l'actualité...

B. Les situations "créées": l'évaluation, les stages dans le milieu scolaire, les stages touchant un aspect particulier de la formation, les cours, les séminaires...

Chacune des situations poursuivant des objectifs spécifiques:

> *" Chaque situation a une logique interne qui permet au futur maître qui s'y engage de découvrir en elle des possibilités et des occasions de prendre conscience, de s'initier, de s'entraîner et de réfléchir sur les divers aspects de l'école, sur ses comportements et ses rôles auprès des enfants".*[4]

Graduellement, cette pédagogie de situation s'orienta vers un concept de résolution de problèmes-liés à l'environnement.

Signalons que le rôle des professeurs dans l'application de cette pédagogie fut le suivant: élaborer les situations; animer des groupes de travail et des groupes de discussion; donner de l'information; agir comme personnes-ressource; conseiller; élucider la démarche du groupe; évaluer.

---

[4] *Rapport C.P.L., année 1968-69.*

Les initiatives.

Elles se situent aussi bien au niveau des activités qu'à celui de la gestion interne.

Pour mémoire, rappelons que ces activités ont été programmées dès 1968.

a) Activités.

- Ateliers d'expression
- Animation culturelle et sociale
- Ateliers permanents de création
- Ateliers d'"éducation créatrice" et intervention en arts d'après Arno Stern
- Plein air en éducation
- Classes de neige, classes vertes
- "Outdoor Education"
- Créativité, résolution de problèmes et intervention pédagogique
- Entraînements spécifiques;
  - . S.E.I.P.: Session d'entraînement à l'intervention personnelle (en internat)
  - . O.R.P.A.: Sessions de travail portant sur l'organisation rationnelle de la pensée et de l'action.
  - . Créativité dans la résolution de problèmes.
- Enseignement programmé (comme technique d'enseignement) en relations humaines et en mathématiques modernes.
- Recherche: participation des étudiants à une recherche de nouvelles formules en didactique.

.../14

■ - Etude des implications socio-économiques de la rentrée scolaire.

A cette liste, il faut ajouter les stages d'enseignement. En effet, l'importance qu'on leur a accordée, de même que leur nature, sont une des caractéristiques du Centre Pilote Laval. Ils représentent de fait plus de 20% de la programmation du C.P.L.. Outre les stages habituels d'observation, d'expérimentation et de prise en charge, les étudiants ont pu travailler avec des praticiens de la pédagogie naturelle appartenant à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement Freinet).

b) Gestion

■ - Carnet de l'étudiant:

L'utilisation des syllabus ou projets de cours, envoyés aux étudiants, longtemps avant le début du trimestre ou de l'année, a été systématique. La notion même de syllabus était assez différente de celle que nous connaissions généralement jusque là. L'étudiant recevait un "carnet de l'étudiant" qui représentait l'ensemble de son programme semestriel et les modalités de choix de ses options. Il pouvait ainsi constituer d'avance son programme individuel et le faire ratifier par un professeur de son choix au moment de l'inscription.

■ - Encadrement:

La régie interne par une équipe qui s'est partagée l'administration représentait une tentative de co-gestion assez nouvelle dans nos milieux. Les essais d'encadrement des étudiants, de counseling, nous paraissent

avoir ouvert des pistes qui méritent d'être explorées plus avant. Au Centre Pilote Laval, tout étudiant se sentait libre de s'adresser à n'importe quel professeur, n'importe quand. Il va de soi que l'accueil de la part des professeurs était chose acquise. Cette politique "de la porte ouverte" nous semble avoir été importante dans l'établissement d'un climat de cohésion, de confiance et d'entr'aide.

■ - L'accueil a toujours été un souci de premier plan non seulement au début de chaque année, mais comme attitude durant toute activité. Certaines initiatives comme des repas en commun et des soirées à caractère social se sont avérées très efficaces pour accélérer la création de liens entre les professeurs et les étudiants ou entre les étudiants et les maîtres associés.

■ - L'accès permanent et exclusif à un salon, coeur du Centre Pilote, où se déroulaient beaucoup d'activités et où se regroupaient nos étudiants, nous paraît maintenant une condition importante pour mener une telle expérience. Que les étudiants trouvent des locaux à leur disposition, où ils puissent organiser leur vie et se retrouver, est essentiel à l'établissement de relations interpersonnelles valables et d'un climat positif. C'est peut-être là l'élément qui permet de coordonner l'action et de faire un véritable encadrement des étudiants.

■ - Intégration du socio-culturel:

Une autre initiative du Centre Pilote Laval fut l'intégration à la vie quotidienne des valeurs artistiques et culturelle. Les élèves inscrits au cours d'animation sociale et culturelle ont presque toujours partagé ce souci du professeur de choisir des travaux pratiques en relation directe avec l'animation de leur milieu de vie. Sur ce plan, le cours d'animation a joué un grand rôle dans la cohésion du groupe des étudiants, au niveau de leur sentiment d'appartenance à l'institution C.P.L..

■ - Evaluation des étudiants:

La participation des étudiants à l'évaluation des activités a été instaurée de façon systématique. Au milieu et à la fin de chaque semestre, l'étudiant devait remplir un questionnaire d'opinions, portant sur chacune des activités auxquelles il avait participé. Ceux-ci visaient à renseigner l'équipe et les responsables des cours sur les apprentissages effectués, la pertinence des objectifs fixés, leur degré d'atteinte, les réajustements souhaités, les modes d'évaluation et l'approche pédagogique utilisée.

Paradoxalement, les témoignages de nos étudiants indiquaient une certaine lassitude devant l'obligation de répondre aussi souvent à des questionnaires d'évaluation. Il faudrait donc, croyons-nous inventer des formules plus économiques du temps des étudiants comme de celui des professeurs pour vérifier ces éléments, tout en respectant le principe de l'auto-évaluation.

.../17

■ - Tentatives de solutions à l'obligation d'intégrer la religion:

Le C.P.L. a fait de sérieuses tentatives pour objectiver le phénomène religieux, conscient que les étudiants ne seront par tous aptes ou intéressés à dispenser l'enseignement catéchétique dans les écoles élémentaires. Dans le but de respecter leurs croyances religieuses, il leur a été offert 3 types de cours:

1 - Pédagogie catéchétique: préparant à l'enseignement de la catéchèse.

2 - Vivre et croire aujourd'hui: permettant un approfondissement de la foi, tout en habilitant à transmettre le message chrétien à l'élémentaire.

3 - Etude du phénomène religieux: d'un point de vue économico-politique, social et culturel.

Ce faisant, nous voulions tenir compte de l'exigence du Comité catholique du Conseil Supérieur de l'Education à l'effet que tout professeur à l'élémentaire enseigne la catéchèse.

Pour l'équipe, cette exigence étant satisfaite, le problème de fond n'est cependant pas résolu: nos étudiants devront-ils jouer la comédie de la foi pour trouver un emploi et répéter cette même comédie dans leur enseignement quotidien?

Conception de maître:

Concrètement, voici les fonctions et les styles de comportement d'un maître à l'élémentaire et les habiletés qu'il doit posséder, afin de favoriser l'actualisation de chaque enfant, d'après le Centre Pilote Laval

- il est centré sur l'enfant, c'est-à-dire qu'il essaie de cerner la réalité concrète où l'enfant évolue;
- ses attitudes de base sont congruentes, acceptantes, empathiques; elles favorisent le développement d'un climat d'échange;
- il intervient pour aider à clarifier des problèmes au moment où ils se posent en apportant des méthodes de travail, en fournissant la structuration de la pensée et en fournissant des ressources;
- sa spécialité est celle d'un psycho-pédagogue qui *aide l'enfant à penser et à produire plutôt qu'à recevoir et à reproduire;*
- il est continuellement en recherche; il évalue ses objectifs, ses moyens, ses résultats;
- il recherche son propre épanouissement en tant qu'être autonome;
- il est un "pattern" vivant dans ses relations humaines, ses modes d'acquisition de la culture, sa façon de résoudre un problème... et il en est conscient.

.../19

III RESULTATS DE L'EXPERIENCE

1 - A l'Université Laval

Le projet s'est terminé en 1971. On peut affirmer que même si l'Université Laval où s'est déroulée l'expérience a manifesté des réticences vis-à-vis du projet, elle en a néanmoins gardé certains aspects pour les appliquer: les effets peuvent se faire sentir dans les domaines de l'accueil, les syllabus, les stages. Certains cours comme le plein air en éducation ont été maintenus. Signalons que l'Université a engagé, comme responsable des stages, l'ancien directeur du Centre Pilote.

2 - Au Ministère de l'Education

Le Centre Pilote Laval a influencé directement le Ministère de l'Education lorsque celui-ci a lancé une politique d'accueil au début de chaque année scolaire. Un des textes sur l'accueil, proposés aux responsables scolaires était "L'accueil au Centre Pilote Laval" paru en Mars 1969 dans l'Ecole Coopérative.

3 - Autres centres de formation

Il est difficile de savoir l'impact qu'a eu le C.P.L. sur d'autres établissements de Formation de Maîtres. Il a cependant soulevé l'intérêt de chercheurs qui sont venus à plusieurs reprises visiter et rencontrer professeurs et étudiants. (Mc Gill, UQUAM. U.Q. Trois-Rivières, Sèvres, Nancy.).

.../20

4 - Commissions Scolaires

Certaines Commissions Scolaires étaient d'emblée intéressées à recevoir nos étudiants comme enseignants et sont venues en sélectionner avant même la fin de leurs études.

Les directions d'écoles ont joué un rôle prépondérant sur la manière dont ont été accueillis les finissants du C.P.L..

Il se trouvait parfois que la direction et les autres enseignants avaient des valeurs en contradiction totale avec celle préconisées au C.P.L.. L'étudiant plongé dans un tel milieu réagissait soit en adoptant le comportement dominant du groupe, soit en devenant un élément indésirable rejeté par le groupe. Il partait de lui-même, était renvoyé ou déplacé.

Certains ont même quitté l'enseignement.(1)

Par contre, dans d'autres écoles où ils ont eu la chance d'être accueillis à plusieurs, ils participent très activement aux innovations mises sur pied, certains se sont vus confier des responsabilités au niveau de la Direction d'école.

---

(1) *Voir ANNEXE ...*

5 - Problèmes relatifs aux étudiants

Bien que les professeurs du Centre Pilote aient été conscients du danger de la dépendance des étudiants vis-à-vis de l'équipe d'encadrement, nous croyons qu'ils n'ont pas pu complètement l'éviter. Ainsi dans l'ensemble, les étudiants ont très mal vécu la troisième année du C.P.L., qui marquait leur insertion à la F.S.E.. Le système des cours à options rendait difficile qu'ils se réunissent autrement que le soir. De sorte qu'on peut affirmer que le début de l'an 3 marqua aussi pour eux la fin de la vie d'équipe qui leur était chère. Spontanément, ils regrettaient l'époque dorée où nous les encadrions et participions à toutes leurs activités.*

6 - Problèmes relatifs à l'équipe des professeurs

Il nous semble important de signaler un certain nombre de problèmes relatifs à l'équipe des professeurs du Centre. Le premier est sa marginalité. En effet, l'équipe s'est trouvée plongée au centre d'un organisme universitaire important, la Faculté des Sciences de l'Education et pourtant, elle gardait son autonomie, affichait des politiques et des croyances, elle percevait avec acuité sa situation marginale.

Après trois années mouvementées, nous nous sommes demandés quel est le temps optimum de fonctionnement d'une équipe (groupe de tâche).

---

* *Tout au cours des 3 années nous nous sommes interrogés sur la motivation à l'enseignement de certains candidats. Nous nous demandions si leur candidature au C.P.L. n'avait pas été motivée plutôt par l'impossibilité de satisfaire aux pré-requis des institutions régulières plutôt que par un désir véritable de faire carrière dans l'enseignement aux enfants de 4 et 12 ans.*

Peut-être qu'après deux années, il faut démembrer une équipe et redéfinir de nouvelles tâches pour chacun de ses membres. On dirait que l'équipe en arrive après deux années, à neutraliser toutes les tensions et tous les conflits, si bien que la partie énergétique et dynamique qui l'anime disparaît et qu'on se trouve dans une situation plus calme, moins tendue, mais moins productive. Les jeux de leadership se font et l'on voit plus facilement apparaître de la dépendance ou de l'autocratie. Les prises de décisions sont souvent retardées parce qu'on hésite à créer des conflits. D'autre part, l'équipe sécrète un langage codé qui l'amène à se replier sur elle-même, à se couper de son environnement et des possibilités créatrices qui avaient été à l'origine d'une structure devenue encombrante.

De la même façon, nous nous sommes interrogés sérieusement sur les conditions de survie d'une équipe. Les problèmes se posent en termes de nombre optimum de participants, de services adjoints, de techniques d'évaluation permanente, de cohérence entre les membres, d'utilisation positive des tensions et des conflits, de sécurité professionnelle pour ses membres, de temps, d'efforts et d'énergie déployés; de support officiellement exprimé de la part du milieu, etc.. Plusieurs de ces éléments nous ont marqué et ont contribué à affaiblir l'équipe au cours de ces trois années.

L'utilisation des ressources individuelles et le respect des différences entre les membres semblent être des éléments clé de la cohésion d'une équipe. En définitive, c'est peut-être plus par la différenciation

entre les personnes que par la similitude que s'effectue cette cohésion. Il est évident que cela pose des problèmes de sélection. Quels devraient être les critères de sélection pour recruter les membres d'une équipe comme la nôtre ? Critères de compétence, de fonctionnement en groupe, de spécialités ?

Quelles sont, d'autre part, les tâches spécifiques qui doivent accompagner le travail d'une telle équipe. Nous nous demandions si certaines personnes ne devaient pas être adjointes à une équipe pour assumer certaines tâches parallèles essentielles aux liens avec le milieu ou à l'évaluation interne du fonctionnement de l'équipe. Les membres d'une équipe sont tellement affairés à la planification, à l'organisation, à l'exécution et à l'évaluation du travail, qu'il est pratiquement utopique de croire qu'ils puissent simultanément travailler à des problèmes comme les relations extérieures ou la diffusion du travail effectué.

Si de multiples difficultés ont entouré le fonctionnement de notre équipe, il nous faut cependant constater qu'une telle situation représente sans aucun doute l'instrument d'apprentissage le plus perfectionné que nous ayons connu. En effet, la tâche se présente comme une situation continue de résolution de problèmes et les apprentissages dégagés atteignent un degré de profondeur étonnant, tout en gardant un grand réalisme.

.../24

La tâche et le groupe constituent un instrument de développement de la créativité dont les effets se font sentir à deux plans: au plan personnel, les membres subissent des transformations profondes; au plan des concepts, ils doivent sans cesse inventer des solutions aux problèmes concrets qui se posent à eux.

On peut se demander si toute faculté ne devrait pas systématiser ce genre de "task force" dans le seul but de fournir régulièrement à son personnel un instrument de perfectionnement continu ("in-training").

7 - L'évaluation

Les effets du programme expérimental sur la clientèle du C.P.L. ont été étudiés dans une recherche commanditée par le Ministère de l'Education et réalisée par une équipe de l'Université Laval sous la direction de Mr Antoine Baby.(1) Il s'agit du projet CEXFORME (Contrôle d'une Expérience de Formation des Maîtres de l'Elémentaire). Toutefois, il faut signaler que cette recherche a posé de sérieux problèmes méthodologiques du fait qu'elle a été réalisée "ex post facto" et que les effets de l'expérience ont été mesurés dans un temps relativement court.(2)

Les conclusions du rapport CEXFORME, démontrent que le C.P.L. a atteint ses objectifs au niveau des attitudes des anciens étudiants, mais ne semble pas les avoir atteints au niveau des comportements des étudiants.

---

(1) *Antoine Baby, Thérèse Laferrière, Mireille Levesque-Michaud, Claire Turcotte.*

(2) *Voir: Rapports "le projet CEXFORME I et II."*

Du moins, ceux-ci ne se distinguent-ils pas d'une manière significative de ceux des étudiants des centres réguliers.

Les chercheurs de CEXFORME expliquent cette discordance entre les attitudes et les comportements des anciens étudiants du C.P.L., par deux hypothèses principales.

1- Phénomène de dissonnance provisoire. L'hypothèse serait que le C.P.L. a réellement réussi à faire acquérir certaines attitudes à ses diplômés, mais qu'au moment de l'évaluation, ils n'avaient pas encore réussi à traduire ces attitudes en comportements appropriés en classe. Seule une relance à plus long terme aurait permis de faire le point sur la question.

2- Le milieu d'insertion après le cours de formation. Cette possibilité a été explorée plus systématiquement. Partant du postulat suivant lequel le principal d'une école élémentaire est un indicateur valide et fiable de la mentalité pédagogique de cette école, il a été démontré:

1) qu'il existait des différences significatives entre les attitudes éducatives des diplômés du C.P.L. et celles de leur "milieu d'insertion à l'issue des études";

2) qu'il n'existait pas de différences significatives entre les attitudes éducatives des diplômés des Centres Réguliers et

celles de leur "milieu d'insertion à l'issue des études". D'où il est possible de conclure que les diplômés du C.P.L. n'ont peut-être pas trouvé, du moins à leur sortie du cours de formation, un milieu pédagogique d'insertion qui soit tellement favorable à la "traduction" des attitudes acquises au C.P.L. en comportements correspondants.

8 - Les effets imprévus de la formation des Maîtres au C.P.L. se situent principalement au niveau de:

- la transmission d'un "pattern"

  l'importance du "pattern" s'est imposée peu à peu à l'équipe: ses valeurs, ses croyances et sa manière d'être, constituent un "pattern" que les étudiants, à leur tour, transposeront dans leur comportement pédagogique.

- l'équipe de travail. Moyen idéal d'enrichissement personnel, d'utilisation des ressources.

- les maîtres associés: Au fur et à mesure que nous contactions des maîtres pour accueillir en stage nos étudiants, l'idée de les associer étroitement à l'expérience du C.P.L. s'est fait jour.

  Il fallait trouver des maîtres dont la pédagogie était en accord avec celle que nous préconisions. Peu à peu a germé l'idée d'un réseau de Maîtres-Associés qui recevraient

nos étudiants, participeraient à leur supervision, seraient eux-même en recherche.

Les Maîtres Associés ont négocié avec l'Université Laval un projet de perfectionnement qui leur permettrait de travailler avec leur(s) stagiaire(s) sur un ou plusieurs aspects de la pédagogie dans le vécu quotidien de la classe. Ils ont demandé également à l'Université de leur faciliter l'accès à ses propres ressources (bibliothèque, etc...).

Les négociations avec l'Université ont été longues et laborieuses. Il reste que dans ce domaine, le C.P.L. nous semble avoir ouvert une piste prometteuse.

IV ENVIRONNEMENT

1- Les contraintes venant de l'environnement ont été multiples.

Il faut signaler en premier lieu des contraintes d'ordre financier. Le Centre Pilote Laval a fonctionné dans les normes budgétaires officielles, les mêmes que celle des écoles normales et avec les mêmes délais et lenteurs administratives. Cela était prévu au départ dans l'expérimentation et

.../28

devait servir à démontrer la possibilité d'induire des changements à partir des moyens du bord. Nous nous demandons maintenant s'il était sage d'agir ainsi. Lorsqu'on veut privilégier une forme d'expérimentation, ne vaut-il pas mieux faciliter l'expérience en lui fournissant toutes les disponibilités budgétaires et organisationnelles possible ?

Nous nous demandons si certains éléments de notre programme n'auraient pas mérité un investissement plus important. Ainsi, il est probable qu'une équipe de chercheurs associés au Centre Pilote Laval aurait eu avantage à être mise sur pied dès le départ.

Contraintes d'ordre administratif.

La situation privilégiée et parallèle du Centre Pilote Laval devait nous poser certains problèmes dans nos relations avec les structures officielles, qu'il s'agisse du ministère, du réseau des écoles normales ou de l'université. Le premier point à signaler fut sans doute celui du comité d'organisation du projet REPERES. Au plan légal, nous relevions d'un comité composé de membres de différents organismes intéressés par l'expérience. Dans les faits, ce comité n'a jamais joué de rôle important et il n'avait en réalité qu'une valeur de "couverture" auprès de la population et des organismes concernés. Le Centre Pilote Laval, même s'il devait rencontrer occasionnellement ce comité, ne l'a jamais vraiment utilisé. D'ailleurs, avec la disparition du réseau des écoles normales, ce comité a perdu toute représentativité. Il a été remplacé par un comité exécutif plus restreint qui, dans les faits, s'est graduellement éteint jusqu'à disparition complète.

En somme, un tel comité nous a conduits à une perte de temps. Son rôle fut plutôt négatif en ce qu'il a fait vivre à l'équipe une certaine anxiété pas toujours favorable au travail. Dans les faits, nous avons trouvé plus fonctionnel de transiger directement avec les personnes autorisées. C'est ainsi que rapidement des liens se sont établis avec le doyen de la Faculté des Sciences de l'Education et avec les différents directeurs de départements. Ces communications se sont avérées plus efficaces et se sont structurées à partir de la tâche et des besoins du moment.

La double structure à laquelle nous appartenions, Université et Réseau des Ecoles Normales, et la disparition de ces dernières en cours de route n'a pas toujours facilité la tâche de l'équipe.

Contraintes venant de la situation géographique du C.P.L.

Nous nous demandons s'il n'a pas été mal venu de loger le C.P.L. à la Faculté des sciences de l'éducation, un des organismes qu'il était susceptibles d'influencer. Dans les faits, les derniers à s'interroger objectivement et à venir voir ce qui se passait au Centre ont été les personnes qui habitaient l'immeuble où se tenait l'expérience.

L'indifférence et les résistances manifestées autour de nous s'expliquent sans doute par les remises en question de tous ordres que provoquait le Centre Pilote. Le fonctionnement cohésif de l'équipe face

à une foule d'aspects de la formation des maîtres n'était pas sans poser des problèmes aux individus, forcément plus isolés, et à l'organisation elle-même, forcément plus bureaucratique et hiérarchisée. Assez souvent, nous avons engagé des chargés de cours de la F.S.E. pour participer à notre action. Or ces gens ignoraient au départ nos postulats et nos objectifs. Comment pouvait-ils allier leur travail aux décisions collégiales d'une équipe qui oeuvrait continuellement ensemble et dont ils ne faisaient pas partie ? Comment pouvaient-ils ne pas se sentir anxieux devant le fait de vouloir participer à l'encadrement d'étudiants qui les percevaient comme étrangers et dont ils n'avaient aucune raison de se sentir responsables ?

Devant ces réalités, nous nous demandons s'il n'aurait pas fallu bénéficier des ressources humaines suffisantes pour organiser systématiquement des relations extérieures efficaces auprès des gens que nous devions influencer. Sinon, il aurait sans doute mieux valu que nous soyons isolés physiquement, c'est-à-dire éloignés des centres réguliers, ce qui aurait prévenu les tensions et les réticences, sources d'anxiété pour l'équipe.

La constitution même d'une équipe expérimentale comme la nôtre pose de sérieux problèmes. Dans la mesure où le nombre des membres est restreint, il importe qu'ils réunissent les atouts qui permettent d'arriver à l'unité de pensée dans la diversité des ressources. Pour ce faire, la cohésion doit exister au niveau des tâches et du mandat, mais aussi

.../31

au plan de la confiance réciproque et des rapports proprement affectifs. La compétence des gens doit être considérée, mais aussi leur capacité de faire équipe les uns avec les autres.

Les stages illustrent un problème d'un autre ordre. Pour nous, il ont joué un rôle important en terme de "pattern", en ce que les maîtres de stage et le milieu scolaire représentent un modèle de comportement, une façon d'être qui impressionne vivement les étudiants. Or, étant nous-mêmes à la recherche d'un style particulier de formation des maîtres, nous avons éprouvé de la difficulté à localiser dans la région immédiate du C.P.L. un nombre suffisant de maîtres en état de recherche pédagogique et suffisamment avancés pour influencer de façon valable nos étudiants. De sorte qu'aujourd'hui, nous croyons que la formule la plus prometteuse consisterait à former en même temps, selon les mêmes conceptions et techniques, les étudiants réguliers à l'Université et les maîtres de l'élémentaire avec les directeurs de leurs écoles.

Autrement, les résistances du milieu risquent d'être considérables et nous sommes toujours placés devant l'alternative où s'est trouvé le Centre Pilote:

- ou bien nous formons des maîtres selon une optique nouvelle et ils risquent d'être rejetés par le milieu scolaire comme étant des révolutionnaires et des irréalistes;

.../32

- ou bien nous les préparons à perpétuer un système dont les valeurs sont souvent en nette opposition avec nos croyances pédagogiques les plus chères.

2- Stimulants venant de l'environnement

Le principal stimulant, nous semble avoir été le travail d'équipe. Travail énorme et épuisant, mais extrêmement varié et enrichissant au point de vue des tâches: travaux d'élaboration et de planification, d'exécution et d'évaluation des différentes activités.

L'équipe elle-même a suivi un stage de formation de type rogerien. Elle a bénéficié également des services d'un consultant, venant de l'Institut de Formation par le groupe. Cependant, pour que ses interventions soient vraiment efficaces, il aurait fallu que les rencontres soient plus nombreuses et plus régulières.

Le groupe restreint d'étudiants a permis aux professeurs de connaître chacun personnellement, d'exercer un rôle de tutorat auprès de ceux qui le désiraient, de pratiquer la politique de la "porte ouverte".

Le "salon" a joué un rôle important dans le sentiment d'appartenance des étudiants, lieu non seulement de rencontre et d'échanges, mais aussi d'expositions, de productions diverses. Il était envié par les autres étudiants de l'Université.

La proximité de l'Université, si elle a été contraignante, nous a permis cependant d'utiliser un certain nombre de ses ressources matérielles (bibliothèque, cinémathèque, appareils audio-visuels etc...) et de consulter des personnes hautement compétentes, par exemple, une autorité mondiale dans le domaine de l'écologie et de la conservation.

La Mission des Projets expérimentaux, qui était à l'origine du projet REPERES, a apporté une aide substantielle à l'équipe, notamment en termes de personnes-ressources et animateurs d'ateliers.

Plus informellement, les responsables de SESAME, et des chercheurs d'autres Universités du Québec, de Belgique et de France, sont venus observer le C.P.L. et rencontrer l'équipe des professeurs.

V LE PROJET C.P.L. EST-IL GENERALISABLE ?

Le Centre Pilote Laval s'était défini au départ comme une recherche-action. Expérience faite, en tenant compte des difficultés rencontrées, des lacunes comme des réussites, nous continuons d'attacher à cette forme de travail une très grande valeur et nous sommes convaincus d'avoir amorcé là un mode de professionnalisation des maîtres qui part de la réalité quotidienne de la classe.

Dans la mesure où cette recherche-action implique à la fois des formateurs de maîtres, des étudiants en pédagogie et des maîtres

.../34

en exercice, nous croyons que l'idée d'allier la formation et le perfectionnement des maîtres, est une des voies principales qui se dégagent de l'expérience.

L'équipe de CEXFORME, chargée de l'évaluation du C.P.L. a émis trois séries de recommandations:(1)

A) Recommandations ayant trait à l'évaluation des programmes scolaires.

B) Recommandations ayant trait aux programmes de formation des maîtres.

C) Recommandations ayant trait à la question générale de la formation des Maîtres au Québec.

A la sortie du rapport CEXFORME, un colloque a réuni des formateurs de Maîtres, des chercheurs, des anciens étudiants du C.P.L.. Les thèmes traités dans les différents ateliers du colloque étaient les recommandations formulées par CEXFORME.(2)

Pour insérer les Facultés des Sciences de l'Education dans le monde qu'elles sont sensées servir, pour que se réalise dans les faits l'avancement de la pédagogie, l'expérience du C.P.L. nous suggère une voie rentable et réaliste, à savoir, juxtaposer dans le même projet:

- une équipe de pédagogues qui formeraient des maîtres selon une optique définie;

---

(1) Voir ANNEXE I

(2) Voir ANNEXE II

- des praticiens de l'élémentaire qui apporteraient à l'équipe les interrogations, les besoins réels du milieu;

- des chercheurs qui fourniraient au besoin un outillage scientifique.

ANNEXE I

RAPPORT CEXFORME

RECOMMANDATIONS

Parmi les nombreuses suggestions qui viennent à l'esprit au terme d'une recherche d'évaluation comme celle-ci, certaines ont rapport avec la question générale de l'évaluation des programmes scolaires qu'ils soient de formation générale ou professionnelle; d'autres concernent les programmes de formation des maîtres comme tels: d'autres enfin sont relatives au problème plus général de la formation des maîtres.

A. RECOMMANDATIONS AYANT TRAIT A L'EVALUATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES

1. Que la question de l'évaluation d'un programme scolaire de formation générale ou professionnelle soit intégrée dès le début aux diverses phases de la conception et de la réalisation du programme comme tel, afin d'éviter les embûches et les contraintes des évaluations "ex post facto".

2. Que l'évaluation d'un programme scolaire soit toujours confiée à une équipe indépendante de l'équipe chargée de concevoir et de réaliser un programme scolaire donné, mais travaillant en étroite collaboration avec celle-ci.

3. Que le Ministère de l'Education privilégie les évaluations qui portent sur les effets d'un programme à court et à long terme, plutôt

.../2

que les évaluations qui portent sur le programme lui-même en cours de réalisation, puisque celles-ci fournissent peu de renseignements utiles sur l'opportunité de reprendre ou de généraliser une expérience donnée au niveau d'un programme, de même que sur le niveau d'atteinte des objectifs de ce programme.

4. Que, dans les recherches d'évaluation, on prévoie des relances ("follow-up") à plus long terme que celle qui a été autorisée dans le cas du projet CEXFORME, afin de pouvoir mieux vérifier la stabilité des acquis et des effets d'un programme donné de formation.

5. Que, dans le cas des programmes de formation dont les objectifs sont centrés sur l'acquisition et le développement d'attitudes et de comportements appropriés, on n'autorise plus de projets d'évaluation qui ne portent que sur les attitudes, puisque ces évaluations fournissent peu de renseignements utiles sur les effets réels d'un programme, à cause des problèmes méthodologiques qu'elles soulèvent et aussi étant donné la nature même des attitudes.

6. Que, dans le cas de l'évaluation des programmes de formation des maîtres, l'on prenne les dispositions voulues pour que les élèves et les étudiants soient intégrés et participent, d'une manière ou d'une autre, à l'évaluation des effets de ces programmes.

7. Que le Ministère de l'Education accorde plus d'importance à la question de la formation des spécialistes en évaluation des programmes scolaires et aux demandes de subventions de recherches faites en ce sens.

8. Que, d'une manière générale, le Ministère de l'Education n'autorise plus la mise sur pied de nouveaux programmes scolaires sans que l'on se soit préoccupé au préalable de la question de l'évaluation des effets de ces programmes, peu importe que cette évaluation prenne la forme que nous lui avons donnée dans le cadre du projet CEXFORME ou une autre forme.

B. RECOMMANDATIONS AYANT TRAIT AUX PROGRAMMES DE FORMATION DE MAÎTRES

9. a) Que, dans le cas de programmes expérimentaux de formation des maîtres dont les objectifs sont centrés sur l'acquisition et le développement d'attitudes et de comportements appropriés, la question du "milieu d'insertion de ces maîtres après leur stage de formation" soit davantage prise en considération qu'elle ne semble l'avoir été dans le cas du Centre Pilote Laval, afin de favoriser la traduction des attitudes acquises en comportements correspondants sous l'action d'un milieu d'insertion approprié.

b) Qu'à cette fin, des expériences soient tentées allant du placement dans la même école de petits groupes d'au moins quatre ou cinq

.../4

diplômés d'un même programme, jusqu'à la prise en charge d'une école entière par les diplômés d'un même programme.

10. a) Que la question de la durée d'un programme de formation des maîtres centré sur le développement d'attitudes et de comportements appropriés ne soit pas fixée de manière trop rigide, étant entendu qu'il n'est pas évident que, sur ce point précis, la troisième année du projet Centre Pilote Laval, ait donné tellement plus que les deux premières.

b) Que la durée de tels programmes de formation des maîtres soit plutôt fonction de l'atteinte en cours de route des objectifs "attitudinaux" et "comportementaux" qu'on leur a fixés, la vérification périodique de l'atteinte par chaque étudiant de tels objectifs étant réalisable dans le cadre des stages pratiques d'enseignement, surtout de ceux qui comportent la prise en charge d'une classe.

11. Que soit créé un organisme interuniversitaire d'études et de recherches sur les programmes expérimentaux de formation des maîtres, jouissant d'une grande autonomie vis-à-vis du Ministère de l'Education.

12. Que soit tenu, dans les meilleurs délais, un colloque ayant pour objet le rapport du projet CEXFORME, et réunissant les diverses

catégories de personnes intéressées à la formation des maîtres.

C. RECOMMANDATIONS AYANT TRAIT A LA QUESTION GENERALE DE LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUEBEC.

13. a) Que l'on accorde plus d'importance à la question de la coordination des objectifs particuliers de la formation des maîtres et des objectifs généraux de l'Ecole au Québec, afin d'éviter que ces deux ordres d'objectifs ne s'annulent ou tout au moins, ne se contrecarrent, comme cela a peut-être été le cas du Centre Pilote Laval d'une part, et des écoles où sont allés enseigner ces diplômés d'autre part.

b) Que les objectifs de l'Ecole au Québec soient définis de manière suffisamment souple qu'ils permettent et facilitent l'innovation en matière de formation des maîtres, puisque celle-ci constitue, par certains côté, la clef d'une école mieux adaptée au besoins des individus et à l'évolution de la société.

c) Qu'à cette double fin, on crée des liens organiques et dynamiques entre le secteur de la formation des maîtres de la Direction générale de l'enseignement supérieur, le centres de formation des maîtres et les Directions générales de l'enseignement collégial, secondaire et élémentaire.

.../6

14. a) Que la question de la probation des nouveaux enseignants soit axée sur le perfectionnement professionnel de ceux-ci et non sur un jugement de sélection et de classement à des fins purement administratives.

b) Qu'à cette fin, on assure une plus grande objectivité, une plus grande souplesse et un meilleur usage à la procédure d'évaluation des nouveaux enseignants, par l'utilisation d'équipements électroniques tels le magnétoscope, le magnétophone, etc,, qui ont, entre autres avantages, celui de permettre au nouvel enseignant de faire lui-même un retour critique sur son propre travail.

15. a) Que d'autres projets expérimentaux du type "Centre Pilote Laval" soient mis sur pied périodiquement, même s'il n'est pas évident que le C.P.L. a atteint parfaitement tous ses objectifs, et compte tenu des observations que nous avons pu faire dans ce rapport d'évaluation.

b) Que ces projets s'inspirent de certaines initiatives du C.P.L. en les expérimentant encore plus à fond, notamment le genre de stages proposés par le C.P.L. (les SCOPEM); le réseau de maîtres-associés; les trois cadres opérationnels retenus, soit l'ACCUEIL, la FORMATION et le BILAN; le style d'encadrement proposé et la politique dite "de porte ouverte"; une formation des maîtres centrée sur l'idée du "maître, un pattern vivant", etc..

ANNEXE II

COMPTE RENDU

COLLOQUE FORMATION DES MAITRES

29 - 30 NOVEMBRE 1973

UNIVERSITE LAVAL

Voici le compte rendu de chacun des ateliers de travail. Vous remarquerez que la présentation est quelque peu différente pour certains ateliers. Ce fait s'explique par les modalités de fonctionnement propres à chaque groupe de discussion. Rappelons que les ateliers (à l'exception de 2) étudiaient les recommandations formulées par l'équipe de recherche CEXFORME. Les participants avaient toute liberté d'accepter, de modifier en tout ou en partie, de rejeter même les propositions du rapport CEXFORME; ils pouvaient également en formuler de nouvelles.

ATELIER 1: LE SYSTEME DE PROBATION DES MAITRES

Ne découlant pas directement du rapport d'évaluation du Centre Pilote Laval mais se raccrochant à la recommandation 14 dudit rapport, la probation des enseignants fut un sujet qui alimenta de vives discussions. Les participants à l'atelier refusant en partie les politiques gouvernementales en ce qui regarde la probation des enseignants ne purent formuler la recommandation 14 qu'à la fin de la deuxième journée:

14 (a). Que la question de la probation des nouveaux enseignants soit axée sur le perfectionnement professionnel.

14 (b). Qu'à cette fin, on prenne les mesures nécessaires pour que les enseignants choisis pour être répondants puissent être libérés partiellement de leur tâche et aient la formation adéquate afin d'assumer une relation d'aide auprès du probaniste.

14 (c). Qu'à cette fin toujours, on assume une plus grande objectivité, une plus grande souplesse et un meilleur usage à la procédure d'évaluation des nouveaux enseignants, par l'utilisation d'équipements électroniques tels le magnétoscope, le magnétophone, etc, qui ont, entre autres avantages, celui de permet-

tre au nouvel enseignant de faire lui-même un retour sur son propre travail.

D'autres suggestions furent lancées telles que:

- intégrer davantage la probation des enseignants à la formation universitaire comme période de perfectionnement professionnel

- orienter l'évaluation de manière à ce qu'elle soit considérée comme processus auquel participe le probaniste

- avoir <u>une</u> équipe responsable des probanistes formée d'un superviseur de l'université, d'un superviseur du milieu scolaire, d'un enseignant.

Aucune décision ne fut cependant prise relativement à ces suggestions considérant à la fois l'ampleur du sujet, le court laps de temps et les difficultés d'entente entre les participants.

ATELIER 2: DUREE DES PROGRAMMES DE FORMATION DES MAITRES

N.B. Cet atelier ne s'est pas tenu. Toutefois, nous présentons la recommandation 10 telle que formulée par l'équipe CEXFORME.

10 (a). Que la question de la durée d'un programme de formation des maîtres centré sur le développement d'attitudes et de comportements appropriés ne soit pas fixée de manière trop rigide, étant entendu qu'il n'est pas évident que, sur ce point précis, la troisième année du projet Centre pilote Laval, ait donné tellement plus que les deux premières.

*10 (b). Que la durée de tels programmes de formation des maîtres soit plutôt fonction de l'atteinte en cours de route des objectifs "attitudinaux" et "comportementaux" qu'on leur a fixés, la vérification périodique de l'atteinte par chaque étudiant de tels objectifs étant réalisable dans le cadre des stages pratiques d'enseignement, surtout de ceux qui comportent la prise en charge d'une classe.

ATELIER 3: LES NOUVEAUX MAITRES ET LE MILIEU D'INSERTION

- Attendu que, pour pleinement jouer leur rôle d'agent d'innovation, les nouveaux maîtres et leur milieu d'insertion doivent se connaître et se comprendre mutuellement;

- Attendu que les formateurs sont les principaux responsables de la formation des futurs maîtres et de leur placement;

- Attendu que la collaboration des milieux d'insertion est indispensable à l'accomplissement réussi du rôle des nouveaux maîtres;

- Attendu que, ultimement, les nouveaux maîtres sont personnellement les plus touchés par la réussite ou l'échec de leur carrière;

9 (a). Nous recommandons que:

- tous ceux qui sont concernés se concertent pour faciliter l'insertion des futurs maîtres;

- les professeurs des futurs maîtres prennent et entretiennent l'initiative de cette concertation;

- les nouveaux maîtres et leur milieu d'insertion soient prêts au dialogue et à des compromis.

9 (b). Que, dans le cas de programmes expérimentaux de formation des maîtres dont les objectifs sont centrés sur l'acquisition et le développement d'attitudes et de comportements appropriés, la question du "milieu d'insertion de ces maîtres après leur stage de formation" soit davantage prise en considération qu'elle ne semble l'avoir été dans le cas du Centre pilote Laval, afin de favoriser la traduction des attitudes acquises en comportements correspondants sous l'action d'un milieu d'insertion approprié.

9 (c). Qu'à cette fin, des expériences soient tentées allant du placement dans la même école de petits groupes d'au moins quatre ou cinq diplômés d'un même programme, jusqu'à la prise en charge d'une école entière par les diplômés d'un même programme.

ATELIER 4: LE CPL COMME PATTERN EN FORMATION DES MAITRES

15 (a). Que d'autres projets expérimentaux du type "Centre pilote Laval" soient mis sur pied périodiquement, même s'il n'est pas évident que le CPL a atteint parfaitement tous ses objectifs, et compte tenu des observations que nous avons pu faire dans le rapport d'évaluation et qu'il y ait une sélection préalable, à partir des facteurs déterminants et connus de la relation maîtres-élèves.

15 (b). Que ces projets s'inspirent de certaines initiatives du CPL en les expérimentant encore plus à fond, notamment le genre de stages proposés par le CPL (les SCOPEM); le réseau de maîtres-associés; les trois cadres opérationnels retenus, soit l'ACCUEIL, la FORMATION ET LE BILAN; le style d'encadrement proposé et la politique dite "de porte ouverte"; une formation des maîtres centrée sur l'idée du "maître , un patron vivant", etc.

15 (c). Qu'on associe à ces projets pilotes la prise en charge d'écoles du système public près des centres urbains; pour les régions éloignées que des équipes volantes de type SEMEA soient mises sur pied pour donner la possi-

bilité à toutes les écoles de participer.

16 (a). Que le rôle du maître-associé (maître de stage) soit défini et reconnu dans sa tâche par son institution et accrédité par l'université. Par exemple, accessibilité gratuite à certains services universitaires: bibliothèque, activités sportives, etc.

16 (b). Que le statut du stagiaire soit défini afin de lui assurer la même protection (responsabilité civile) dont jouit le professeur ou son suppléant dans l'exercice de ses fonctions.

17. Qu'une action concrète et intensive soit entreprise auprès des principaux d'école en vue de redéfinir leur rôle au sein de leur équipe de maîtres.

ATELIER 5: L'EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION DES MAITRES.

ATELIER 6: LES PROBLEMES DE L'EVALUATION "EX POST FACTO" RENCONTRES DANS CEXFORME.

N.B. Ces deux ateliers ont été réunis, étant donné la complémentarité des sujets discutés.

1- Que la question de l'évaluation d'un programme scolaire de formation générale ou professionnelle soit intégrée dès le début aux diverses phases de la conception et la réalisation du programme comme tel, afin d'éviter les embûches et les contraintes des évaluations "ex post facto".

2- Que l'évaluation d'un programme scolaire soit toujours confiée à une équipe indépendante de l'équipe chargée de concevoir et de réaliser un programme scolaire donné, mais travaillant en étroite collaboration avec celle-ci.

3- Que le Ministère de l'Education, lorsqu'il préconise des évaluations expérimentales, encourage des recherches qui portent sur les effets à court et à long terme tels qu'ils se produisent pendant et après la mise en application d'un programme de formation.

4- Que, dans les recherches d'évaluation, on prévoie des relances ("follow-up") à plus long terme que celle qui a été autorisée dans le cas du projet CEXFOR-ME, afin de pouvoir mieux vérifier la stabilité des acquis et des effets d'un programme donné de formation.

6- Que, dans le cas de l'évaluation des programmes de formation des maîtres, l'on prenne les dispositions voulues pour que les élèves et les étudiants soient intégrés et participent, d'une manière ou d'une autre, à l'évaluation des effets de ces programmes.

7- Que le Ministère de l'Education accorde plus d'importance à la question de la formation de spécialistes en évaluation des programmes scolaires et aux demandes de subventions de recherches faites en ce sens.

8(a) Que le Ministère de l'Education accorde la priorité aux projets de programmes scolaires qui sont assortis d'un processus d'évaluation valable quelle qu'en soit la forme.

8(b) Que la mise en application généralisée de tout programme de formation soit nécessairement précédée d'une vérification expérimentale des effets du dit programme.

ATELIER 7: L'EVALUATION DU COMPORTEMENT DES MAITRES

Etant donné que les attitudes doivent être traduites en comportements, nous recommandons:

5 (a). Que les responsables de la formation des enseignants s'efforcent de définir les comportements qui correspondent aux attitudes que les programmes veulent développer.

5 (b). Que tout programme de formation des enseignants contienne une série d'objectifs définis en termes de compétences à acquérir ou de performance à démontrer.

5 (c). Que parallèlement aux activités qui visent à développer des attitudes, les programmes offrent aux étudiants les occasions et les moyens nécessaires pour acquérir, en laboratoire et en milieu réel, les comportements qui correspondent aux attitudes désirées; de la sorte, les programmes de formation des enseignants accorderont égale attention et temps égal au développement des attitudes et à l'acquisition des comportements.

5 (d). Que les institutions de formation des enseignants reconnaissent comme moyens nécessaires au développement des comportements, non seulement les stages d'enseignement mais les activités de laboratoire, et que ces institutions acceptent en conséquence de financer les coûts élevés de la création de laboratoires, de leur outillage et des ressources humaines, professorales et techniques, nécessaires à leur utilisation.

5 (e). Que chaque institution de formation des enseignants mette sur pied un réseau de Maîtres Associés dûment qualifiés et vraiment intégrés aux équipes responsables des programmes.

5 (f). Que chaque institution de formation des enseignants prenne les moyens nécessaires pour assurer à ses gradués, en particulier à ceux à qui le milieu d'insertion cause des difficultés, l'aide continue dont ils peuvent avoir besoin durant les deux années qui suivent leur graduation.

5 (g). Que l'on reconnaisse que l'enseignement est véritablement un objet d'étude scientifique. Qu'en conséquence, tout programme de formation des enseignants donne une place prépondérante à la pratique de l'enseignement et à l'étude de cette pratique à la lumière des connaissances scientifiques qui autrefois étaient présentées dans des cours théoriques

et compartimentés. Cette approche permettrait d'intégrer les diverses disciplines et d'éviter le hiatus courant entre la théorie et la pratique, de même qu'entre les attitudes et les comportements.

ATELIER 8: INITIATIVES PEDAGOGIQUES EN FORMATION DES MAITRES DE L'ELEMENTAIRE

11. Que soit créé un organisme interuniversitaire d'études et de recherches sur les programmes expérimentaux de formation des maîtres, jouissant d'une grande autonomie vis-à-vis du Ministère de l'Education.

L'atelier chargé d'étudier cette recommandation a décidé de l'ignorer. Les participants ont préféré livrer leurs impressions concernant les initiatives pédagogiques en formation des maîtres.

Les participants ont reconnu que:

- les initiatives les plus intéressantes se présentent toujours sous le couvert d'une fiction administrative

- les échanges sur les initiatives en cours ont un caractère profitable, de telles occasions devant être renouvelées

- ce sont les échanges qui encouragent les initiatives.

ATELIER 9: QUELQUES EXPERIENCES PEDAGOGIQUES PARTICULIERES EN FORMATION DES MAITRES

18. Que le Ministère de l'Education établisse un programme-cadre pour favoriser la sensibilisation des parents à l'Ecole du Québec.

19. Qu'un suivi pédagogique soit assuré par les formateurs de maîtres après les "X" année de formation universitaire et ce, dans le milieu d'insertion.

ATELIER 10: OBJECTIFS POURSUIVIS EN FORMATION DES MAITRES DE L'ELEMENTAIRE ET OBJECTIFS GENERAUX DE L'ECOLE AU QUEBEC

N.B. Deux ateliers se sont tenus à ce sujet. Nous présentons donc deux comptes rendus différents.

ATELIER 10: (no 1)

SYNTHESE:

Les participants de l'atelier se sont interrogés sur les points suivants:

1- C'est quoi les objectifs généraux de l'école élémentaire au Québec? Puisque le Réglement no 7 affirme que c'est la responsabilité du ministre de l'éducation de les définir, dans quels documents ont-ils été formulés?

Le Rapport Parent?
L'Ecole coopérative? Le document numéro 2?
L'Ecole élémentaire renouvelée?
Les programmes-cadres actuels?

Tous reconnaissent qu'aucun document officiel ne définit explicitement ce que sont les objectifs généraux de l'éducation au Québec.

Et pourtant, un document de travail portant exclusivement sur ces objectifs a été soumis au Conseil Supérieur de l'éducation, On affirme en certain milieu, qu'il serait déjà 10 ans en retard. Ne vaudrait-il pas mieux mettre entre les mains des intéressés ce document pour en recueillir ensuite toutes les réactions?

Et pourtant, il y a des chercheurs en éducation dans les universités, il y a les conceptualisateurs de programmes de la formation des maîtres, il y a les maîtres en exercices et aussi les enfants dans les classes.

Vient une seconde question:

2- LES OBJECTIFS DE L'ECOLE ELEMENTAIRE SERAIENT-ILS LES MEMES SELON QU'ILS SONT DEFINIS

" par le M.E.Q.?
" par les chercheurs en éducation?
" par les conceptualisateurs de programmes de formation de maître?
" par les maîtres en exercice?
" et les enfants, peut-être qu'ils auraient des choses à dire dans la définition des objectifs?
" et les parents?

Peut-être que tous ces gens ensemble pourraient en arriver à un certain consensus, et à se donner les objectifs qu'on désire d'une école élémentaire au Québec?

3- Mais dans le fond, les objectifs de l'école élémentaire qu'est-ce que ça recouvre?

Ne peut-il s'agir que d'apprentissage, de développement, de croissance, que de respect de l'enfant? N'y aurait-il pas aussi des objectifs sociaux? L'école pourrait-elle être un instrument de socialisation, un agent de changement?

Et quand on introduit un changement à l'école, ne voyons-nous pas se lever une armée de résistants?

Qu'on se centre sur l'enfant soit, mais il ne faudrait pas l'isoler; cet enfant vit dans telle société avec toutes les caractéristiques qui lui sont propres.

4- A la lumière de cette discussion, les participants abordent la recommandation 13 de cexforme, avouent ne pas comprendre le sens de a) estiment qu'il serait pressant de définir ce que c'est qu'un "objectif" et qu'en b), les objectifs de l'école élémentaire soient définis.

12 (a). Que les objectifs de l'Ecole élémentaire au Québec soient identifiés, formulés et connus par tous les intéressés.

12 (b). Que le Ministère de l'Education du Québec s'empresse de formuler les différents objectifs généraux de l'école élémentaire, avec la collaboration des chercheurs en éducation et des groupes impliquées dans la vie de l'école afin de permettre aux responsables de programmes de formation et de perfectionnement des maîtres d'élaborer des objectifs de formation et de perfectionnement.

12 (c). Que l'on étudie les résistances du milieu au changement pour en arriver soit à des objectifs qui se conforment aux réalités inchangeables, soit à des objectifs débouchant sur des stratégies viables de changement .

13 (a). Que l'on accorde plus d'importance à la question de la coordination des objectifs particuliers de la formation des maîtres et des objectifs généraux de l'Ecole au Québec, afin d'éviter que ces deux ordres d'objectifs ne s'annulent ou tout au moins, ne se contrecarrent, comme cela a peut-être été le cas du Centre pilote Laval d'une

part, et des écoles où sont allés enseigner ces diplômés d'autre part.

13 (b). Que les objectifs de l'Ecole au Québec soient définis de manière suffisamment souple qu'ils permettent et facilitent l'innovation en matière de formation des maîtres, puisque celle-ci constitue, par certains côtés, la clef d'une école mieux adaptée aux besoins des individus et à l'évolution de la société.

13 (c). Qu'à cette double fin, on crée des liens organiques et dynamiques entre le secteur de la formation des maîtres de la Direction générale de l'enseignement supérieur, les centres de formation des maîtres et les Directions générales de l'enseignement collégial, secondaire et élémentaire.

ATELIER 10 (no 2)

Vu que la composition du groupe qui s'est réuni le 30 novembre était sensiblement différerente de celle du groupe du jour précédent, les participants ont poursuivi une démarche qui leur était propre: les participants ont, entre autres, traité de la possibilité de décentraliser les efforts visant à la formulation d'objectifs généraux de l'école (Commissions scolaires, professeurs, parents, enfants seraient impliqués dans un tel processus). Le groupe n'en est pas arrivé à un consensus d'opinions et n'a, par conséquent, présenté aucune proposition concrète.

La recommandation 13, de même que les propositions de l'atelier 10 du 29 novembre, n'ont lonc été ni appuyées intégralement par l'ensemble du groupe, ni modifiées à la satisfaction de tous les participants.

ATELIER 11: PEDAGOGIE DE SITUATION
(en formation des maîtres)

La discussion, dans cet atelier, n'avait pas pour base, comme dans les autres ateliers, l'une ou l'autre des propositions du rapport CEXFORME. L'atelier se voulait un instrument de familiarisation des participants avec le concept privilégié par les réalisateurss du CPL de "pédagogie de situation".

L'atelier s'est divisé en trois parties différentes selon le moment et selon le thème de la discussion.

1ère partie: Dimensions et caractéristiques de la pédagogie de situation.

Il semble que la pédagogie de situation ait pour base une philosophie qui place l'expérience (experiencing) et la prise de conscience (insight) au centre du processus d'apprentissage. Son but serait de rendre plus concrets, plus significatifs les concepts fondamentaux qui peuvent servir aux futurs maîtres.

Les situations utilisées sont de deux ordres:

1- Le vécu quotidien (en classe) servirait avant tout à identifier les problèmes réels auxquels l'étudiant-maître aura à faire face et à l'essai de certaines solutions. Le rôle du formateur consisterait, à ce moment, à structurer et à orienter de façon opérationnelle cette démarche de position de problème.

2- Le formateur pourra aussi créer certaines situations qui permettront de mettre en relief la réalité de différents concepts précis, faisant ainsi appel à un répertoire de stratégies de mises en situations.

Le type de résultat que vise la pédagogie de situation est que l'étudiant-maître en vienne à considérer et à sentir sa formation comme son propre problème et que conséquemment, il prenne en charge ses propres apprentissages.

L'atelier en vient ainsi à la conclusion que la pédagogie de situation ne s'adresse pas autant à des problèmes de transmission ou d'apprentissage de connaissances qu'à la mise en place de certaines qualités de type personnel et motivationnel qui devraient garantir un apprentissage plus significatif et plus senti.

2e partie: Incidences socio-politiques de la pédagogie de situation

Dans une seconde étape, les participants se sont interrogés sur le contexte historique et socio-politique dans lequel se place l'avènement de la pédagogie de situation. Quelles sont les valeurs implicites et intrinsèques véhiculées par une telle approche? s'inscrit-elle en conformité ou à contre-courant dans la société actuelle? Pourrait-elle à la limite produire des changements sociaux

importants ou s'inscrit-elle dans la ligne normale de la société actuelle?

L'atelier n'a pu établir de consensus précis ni même de pensée majoritaire en réponse à ces questions. Il apparait probable qu'une pédagogie de situation généralisée viserait des objectifs de participation et de prise en charge personnelle du citoyen, ce qui pourrait produire un certain type de changement social qui tient probablement de la démocratie. Les responsables du CPL par contre, bien qu'acceptant que toute action pédagogique s'inscrit dans un cadre politique, situent leurs préoccupations à un autre niveau.

3e partie: Formation: fonction des programmes ou des formateurs

La discussion sur la pédagogie de situation a amené le groupe à s'interroger sur le facteur "modeling" en formation des maîtres. Il semble en effet qu'une variable importante dans le succès d'une formation à l'enseignement consiste dans le degré où les formateurs modèlent l'image et la philosophie de l'enseignement qu'ils préconisent. Ce qui fait varier la qualité des enseignants formés n'est peut-être pas seulement la qualité des programmes et des types de pédagogie employés, mais aussi la personnalité

même des formateurs engagés dans le programme.

Ces réflexions amènent les participants à considérer les résultats du rapport CEXFORME selon une perspective différente, celui-ci ne comparant que les programmes.

Finalement l'atelier accouche d'une résolution qui n'a rien à voir avec son thème, mais qui tient à coeur aux participants; elle se formule comme suit:

20- Que les documents guides préparés par le Ministère de l'Education et les diverses maisons de formation soient de nature à permettre de justifier toute forme d'initiative en formation des maîtres plutôt que restreindre les possibilités en exigeant que les programmes s'inscrivent dans des préoccupations définies et planifiées à l'avance.

ANNEXE III

QUE SONT DEVENUS LES ANCIENS ETUDIANTS DU CENTRE PILOTE LAVAL ? [4]

Enseignants	46
Conseillers Pédagogiques ou Agents de Développement Pédagogique	5
Principaux ou Assistants-principaux	7
Responsable de garderie	1
Font des études plus poussées (en cours ou terminées)	9
N'ont jamais enseigné ou n'enseignent plus	25
Sans nouvelles	22
	115

[4] *Ces chiffres datent de Novembre 1976. Il ne s'agit pas d'une étude systématique, mais d'un sondage réalisé au téléphone.*

BIBLIOGRAPHIE

Le projet "REPERES", MPE, Ministère de l'Education Mars 68.

Le projet "REPERES", Rapport préliminaire Avril 69.

Le projet "REPERES", CENTRE PILOTE LAVAL (1968 - 1969) Rapport, Avril 70.

Le projet "REPERES", CENTRE PILOTE LAVAL (1969 - 1970) Rapport, Avril 71.

Le projet "REPERES", CENTRE PILOTE LAVAL (1970 - 1971) Rapport, Septembre 71.

Dumas, Jules. Paré, André. Deronzier, Geneviève. Pouliot, Denyse.

LA FORMATION DES MAITRES AU CENTRE PILOTE LAVAL, beaucoup de Questions... Quelques réponses....

Extrait du rapport de l'an III du C.P.L., Ministère de l'Education, dossier 693, Québec 1971.

Baby, Antoine. Laferrière, Thérèse. Levesque-Michaud, Mireille. Turcotte, Claire.

PROJET CEXFORME. Contrôle d'une Expérience en Formation des Maître de l'Elémentaire. Sciences de l'Education, Université Laval. Québec Juin 1973.

Dumas, Jules. Analyse monographique d'une entreprise de changement planifié: le Centre Pilote Laval, in CHANGEMENT PLANIFIE et DEVELOPPEMENT DES ORGANISATIONS, sous la direction de Tessier, Roger.

Editions de l'EPI, Paris
Editions de l'IFG, Montréal

REVUES

L'ECOLE COOPERATIVE no 7, Ministère de l'Education, Mars 1969.

- L'accueil au Centre Pilote Laval
- Table ronde sur la pédagogie de la formation des maîtres... la pédagogie de situation ?

(Compte rendu d'un entretien de Marie-Claire Vachon avec des professeurs du C.P.L.)

LES AMIS DE SEVRES, no 2, Centre international d'études pédagogiques, Sèvres 1971.

- Une expérience vécue de formation des Maîtres.

THESE ET ETUDES:

Poupard, Danielle.

Etude exploratoire des valeurs d'éducation, de la satisfaction et des expériences vécues chez deux groupes d'étudiantes en formation des Maîtres, déposée en 1973 au département de psychologie, Faculté des Arts et des Sciences, Université de Montréal acceptée en 1974.
(thèse de doctorat)

Guillement, Patrick.

L'origine du concept "pédagogie de situation" et son application à un programme de formation.

Chapitres parue:

I) Qu'est-ce que la pédagogie de situation.
II) Mythes et limites de la pédagogie de situation.

Chapitre à venir: III contribution, à la solution des problèmes d'adaptation, de la pédagogie de situation dans le contexte de la formation des Maîtres du secteur professionnel.

TABLE DES MATIERES

I DESCRIPTION DU PROJET 2

II ASPECTS NOVATEURS 10

III RESULTATS DE L'EXPERIENCE 19

IV ENVIRONNEMENT 27

V LE PROJET CPL EST-IL GENERALISABLE? 33

Rapport CEXFORME, recommandations, Annexe I 1

Compte-rendu, Colloque Formation des Maîtres, Annexe II 1

Que sont devenus les anciens étudiants du Centre Pilote Laval, Annexe III.

* * *

SECTION 2

MODULE CHANTIER

I- INTRODUCTION

La présente analyse du Projet Intégration s'appuie sur des entretiens avec MM.Bernard Lefebvre et Jacques Thibault et sur la lecture des documents suivants:

1. Projet Intégration: Document de travail, octobre 1975
2. Evaluation du module Chantier, mai 1976
3. Projet Intégration: Modèle de formation de maîtres Ecoles-Université, 15 septembre 1976
4. Module Chantier, un dépliant publié par l'UQUAM.

Aucune constatation sur place n'a pu être effectuée.

II- DESCRIPTION DU PROJET

A. Nature

C'est un modèle de formation de maîtres du niveau préscolaire et élémentaire, conçu à l'automme 1974 par le Groupe de Recherche Université-Milieu en Education (GRUME). Selon ses concepteurs, ce projet se rattache au Module Chantier et comporte un programme d'activités d'information,de formation et de perfectionnement suivi en grande partie sur place,dans le milieu scolaire, tout en étant sanctionné par des crédits universitaires conduisant au baccalauréat spécialisé.

B. Clientèle

La clientèle est constituée essentiellement de deux groupes à savoir des enseignants en exercice, engagés dans une démarche de perfectionnement, et des stagiaires en voie de formation initiale dans un programme d'études de 90 crédits.

.../2

C. Relation avec le Module sur le Chantier

Le Module préscolaire-élémentaire sur le Chantier s'adresse essentiellement à des enseignants en exercice. Après quatre années d'existence, il a fait l'objet d'un rapport d'évaluation publié en mai 1976. Il semble qu'en général cette expérience de perfectionnement pédagogique extra-murale ait été suffisamment fructueuse pour qu'on y greffe la dimension supplémentaire du projet Intégration. Celui-ci réunit donc des enseignants en voie de perfectionnement a des étudiants en formation initiale qui passeront 60% de leur horaire en stages dans les écoles où, de concert avec les enseignants, ils poursuivront des travaux pratiques et des projets éducatifs.

D. Objectifs

Le projet vise à développer un nouveau type de compétence professionnelle axée sur l'autonomie et la créativité de l'enseignant et comprenant les habiletés fondamentales suivantes:

1. Perception et analyse de toutes les dimensions de la situation scolaire;
2. Elaboration de solutions dynamiques fondées sur la recherche;
3. Adaptation des interventions aux besoins spécifiques du milieu;
4. Vérification et auto-évaluation continues.

E. Approche

Pour arriver à ces fins, les formateurs ont choisi un style d'intervention dominé par une pédagogie de laboratoire et des procédés individualisés qui peuvent en soi servir d'incitation indirecte et de conditionnement auprès des apprenants.

L'interaction des enseignants et des stagiaires ainsi que leur participation à des projets communs ayant lieu à l'école et dans la salle de classe, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire se renforce et se vérifie dans la collaboration et les applications quotidiennes.

F. Programme

Le programme général prévu dans le modèle Intégration pour l'obtention d'un baccalauréat spécialisé d'enseignement préscolaire-élémentaire comprend cinq (5) composants: la psychopédagogie, la didactique, les problèmes de milieu, les disciplines culturelles et les activités de synthèse obligatoires. Les enseignants en exercice peuvent recevoir, s'il y a lieu, des équivalences en rapport avec les quatre (4) premiers composants énumérés ci-dessus. Compte tenu de ces équivalences, les activités sont complétées dans les lieux ad hoc sous la supervision du responsable. Les futurs enseignants doivent greffer 60% de leurs activités de formation dans le "vécu du milieu" et compléter à l'UQAM le reste de leur programme sous la supervision du responsable.

G. Mise en place prévue

Le dernier document daté de septembre 1976 fait mention de vingt (20) à trente (30) enseignants regroupés dans cinq (5) à sept (7) écoles qui accueilleraient à peu près le même nombre d'étudiants à raison de trois (3) jours par semaine. On y retrouve aussi la distribution détaillée des responsabilités qui incombent au directeur du projet, à l'animateur pédagogique, à la commission scolaire, aux directeurs d'écoles, aux professeurs, aux agents d'encadrement, aux enseignants et aux étudiants.

Les professeurs ont un calendrier précis de rencontres dans les écoles où ils donnent des informations bibliographiques, audio-visuelles et verbales, font des synthèses, dirigent des séminaires, fournissent de l'instrumentation nécessaire et évaluent le travail accompli au cours de la session.

Parmi les objectifs spécifiques à atteindre dans le déroulement de la première session sont indiqués l'étude des grandes tendances passées et présentes de l'éducation ainsi que l'examen des croyances pédagogiques locales et personnelles.

III- ÉLÉMENT DOMINANT

Comme son nom l'indique, l'élément dominant du modèle est l'intégration et ce à plusieurs niveaux:

1. Origine: consultation entre le milieu et l'Université
2. Objectifs: a) formation continue et formation initiale;
   b) théorie et pratique
3. Moyens: a) 60% d'activités pratiques et 40% d'activités de cours;
   b) travaux de cours et tâche professionnelle;
   c) recherche et expérimentation impliquant administrateurs spécialistes, conseillers, enseignants, stagiaires, élèves et parents
4. Lieu: a) classe et ateliers
   b) cours et stages
5. Animation et encadrement: professeurs universitaires et praticiens scolaires.

IV- ASPECTS NOVATEURS DU PROJET

Le projet est issu d'échanges et de rencontres entre des commissaires, des directeurs, des conseillers, des enseignants, des étudiants et des professeurs universitaires. Le modèle de formation pédagogique préconisé est donc fonction de l'étroite collaboration de tous les agents du système.

Le point de rupture en regard du modèle dominant de formation est l'utilisation prioritaire de la classe et de la tâche professionnelle pour le développement conjugué des enseignants en poste et des étudiants stagiaires.

Le ressourcement pratiqué sur le chantier, dans la collaboration et par la recherche continue semble donc un aspect particulièrement utile pour l'évolution dynamique de l'enseignement élémentaire.

Anciens et nouveaux maîtres s'entraînent conjointement par l'élaboration et la réalisation de projets éducatifs structurés, à la découverte d'une pédagogie mésologique dont ils doivent sans cesse orienter les objectifs, les moyens et les mécanismes d'évaluation. Par leur action concertée, ils assurent la continuité dans l'innovation.

V- RÉSULTATS DE L'EXPERIENCE

L'arrêt momentané des activités à l'UQAM retarde la mise en marche qui avait été prévue pour l'année 1976-1977. Cependant, il semble que l'élaboration de ce projet ait été très stimulante pour les participants à cause des nombreuses et précieuses occasions d'enquêtes, de découvertes, d'échanges et de réflexion collective qu'un tel travail leur a procurées.

VI- CONCLUSION

Malheureusement, il semble impossible de tirer quelque conclusion que ce soit du vécu de l'expérience. Mais il semble que ce modèle soit essentiellement différent du modèle régulier qui prévaut à l'UQAM, sous les aspects suivants:

1. La pédagogie peut être considérée non plus comme un ensemble de notions statiques et dogmatiques à apprendre mais comme un laboratoire de découverte et de créativité.
2. Il offre aux anciens et futurs enseignants des structures et des cheminements flexibles et variés de formation.
3. Il assure une plus grande possibilité de continuité et d'encadrement dans l'effort de formation personnelle et professionnelle.
4. Il permet à l'université de s'implanter sociologiquement davantage dans le milieu et d'amener l'école à une plus grande ouverture sur la vie.
5. Il peut contribuer à un sain élargissement de la démocratie à tous les niveaux.

SECTION 3

REFLEXIONS SUR L'APPROCHE COLLECTIVE ET INSTITUTIONNELLE AU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS A L'ELEMENTAIRE MISE EN OEUVRE DANS LE CADRE DU CEE OFFERT PAR LA FEP DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL.

Montréal, le 3 mars 1977

Guy Arsenault
Equipe d'aide au développement
D.G.E.A.

L'auteur du présent texte aimerait remercier Monsieur Michel Lucier, à l'époque Vice-doyen aux études de la Faculté de l'éducation permanente pour sa collaboration désintéressée à la cueillette des informations qui ont rendu possible cette brève réflexion.

S O M M A I R E

- Liminaire..... p. i.i.i.
- Le certificat d'enseignement à l'élémentaire : son origine et ses objectifs..... p. 5
- Les aspects innovateurs du projet..... p. 10
- Une évaluation impressionniste..... p. 14
- Conclusion..... p. 18

LIMINAIRE

L'auteur aimerait mettre en garde les éventuels lecteurs et utilisateurs du présent document contre une généralisation abusive qui pourrait être faite à partir de son contenu.

Le présent texte relève en effet beaucoup plus d'une réflexion exploratoire que d'une analyse critique systématique s'appuyant sur un outillage méthodologique orthodoxe.

A titre de réserves méthodologiques, mentionnons que les informations recueillies sur la présente expérience l'ont été à partir d'une entrevue d'une durée d'environ 2 heures auprès d'une source unique qui, quoique crédible, ne permet pas d'assurer les contre parties habituellement utiles dans ce genre d'analyse. De plus, l'auteur n'a pu y consacré qu'un temps restreint.

Dans la mesure où la présente expérience d'approche collective et institutionnelle au perfectionnement des enseignants à l'élémentaire s'inscrit dans le cadre d'un programme conduisant à l'obtention d'un certificat [1] offert par la Faculté d'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal (en l'occurence le CEE, Certificat d'enseignement à l'élémentaire), son origine remonte à la mise sur pied en 1968, par le Service d'éducation permanente (SEP), de programmes conduisant à l'obtention de certificats de 30 crédits et conçus spécifiquement pour répondre aux besoins de perfectionnement d'adultes [2]. Par la mise sur pied de tels programmes, le SEP, succèdant au Service de l'extension de l'enseignement, témoignait d'une détermination à dépasser la simple adaptation des horaires de cours pour prendre en considération le fait que depuis qu'ils ont quitté l'"école" les adultes ont réalisé, dans l'exercice de leur métier ou profession, des apprentissages qu'il serait à tout le moins malheureux de ne point reconnaître dans la programmation des activités qui leur sont offertes. Le CEE se veut ainsi un programme qui s'adresse aux enseignants à l'élémentaire désirant se perfectionner dans l'exercice de leurs rôles et tâches. Ce programme ne vise donc pas la formation de nouveaux enseignants en vue d'une qualification légale mais bien le perfectionnement d'enseignants en exercice [3].

.../...

Le Certificat d'enseignement à l'élémentaire : son origine et ses objectifs.

A l'origine du SEP, en 1968, le CEE n'existait pas encore. On retrouvait (et on retrouve encore d'ailleurs) à ce moment-là un ensemble de programmes spécifiques conduisant à l'obtention de certificats de 30 crédits : en maths et sciences, en français, en anglais langue seconde, etc... Ce n'est qu'en septembre 1975, année de la création de la FEP, que le CEE fut offert pour la première fois. Comme pour tous les certificats "traditionnels", le CEE a été établi en collaboration avec des représentants des principaux intéressés i.e. enseignants, employeurs et étudiants; par ailleurs, et c'est là sa raison d'être première, il vise à résoudre certains problèmes que l'expérience des certificats traditionnels offerts à quelques milliers d'enseignants à l'élémentaire depuis 1968 a permis de mettre en relief. La quasi totalité de ces problèmes résultait d'ailleurs d'une difficulté grandissante à répondre aux besoins de perfectionnement des enseignants à l'élémentaire compte tenu de la nature structurelle et fonctionnelle des certificats traditionnels et de la transformation des rôles et fonctions des enseignants à l'élémentaire depuis la création des certificats en 1968. Forte de l'expérience acquise par le SEP depuis 1968 et appuyée en ce sens par le travail de mise à jour des certificats par les comités de travail où siegeaient les représentants de principaux intéressés, la FEP de l'Université de Montréal met donc sur

pied, en septembre 1975, le CEE que nous qualifions de programme "hétérogène" en opposition à l'"homogénéité" des certificats traditionnels. En effet qu'il s'agisse d'un certificat en maths et sciences ou d'un certificat en français, l'étudiant s'y inscrit pour un total de 30 crédits (minimalement 6 années d'étude à temps partiel), peu importe que sa tâche d'enseignant soit de type "polyvalent" ou de type "spécialiste". L'enseignant qui s'inscrit à un certificat de 30 crédits en maths et sciences doit terminer ce premier certificat avant de pouvoir s'inscrire à un deuxième certificat, en éducation physique par exemple. La lacune majeure des certificats tradionnels réside dans le fait que ceux-ci s'adressent en fait à des enseignants de type "spécialiste" et partiellement à des enseignants "engagés dans une formule d'intégration des matières" et non pas à des enseignants de type "polyvalent", rôle auquel on destine de plus en plus l'enseignant à l'élémentaire. Il s'avérait donc nécessaire de mettre sur pied un certificat davantage hétérogène, c'est-à-dire susceptible de "satisfaire les besoins des enseignants à l'élémentaire dans leur triple fonction de maîtres polyvalents, "spécialistes" ou engagés dans une formule d'intégration des matières" [4]. De cette nécessité est né le Certificat d'enseignement à l'élémentaire mis sur pied en 1975 par la FEP.

Voici donc circonscrit le premier objectif visé par le CEE soit la satisfaction des besoins de perfectionnement des enseignants à l'élémentaire compte tenu de la diversité de leurs rôles et tâches. Avant d'aborder le second objectif visé par le

certificat d'enseignement à l'élémentaire soit : "Permettre à l'étudiant de mieux utiliser ses ressources personnelles dans ses activités d'enseignement, au sein d'une équipe de ressources" [5], il serait intéressent sinon éclairant de préciser les contraintes issues de l'environnement qui ont donné naissance aux différents certificats y inclus le CEE. Ces contraintes complètent la problématique à l'origine des certificats dans la mesure où leur poids n'est certes pas plus négligeable que la détermination première d'offrir aux enseignants en exercice un programme de perfectionnement qui tiennent compte de leurs apprentissages comme adultes exerçant une profession depuis un certain temps déjà. Il serait réaliste et vraisemblable de croire qu'une telle volonté de concrétiser en un certain nombre de programmes une approche andragogique s'est retrouvée en interaction continue avec les contraintes environnementales elles aussi présentes à l'origine des mêmes programmes.

La première de ces contraintes, de laquelle d'ailleurs naissent les suivantes, se trouve dans la nature du perfectionnement reconnu par les conventions collectives actuelles. Le perfectionnement y est en effet conçu comme un outil majeur de promotion salariale. La rémunération des enseignants étant en partie fonction du niveau de scolarité atteint, le perfectionnement s'avère être un moyen privilégié d'augmentation des salaires via l'accumulation de crédits. A cela il faut ajouter que les activités de perfectionnement accréditées sont celles offertes par les universités ou a tout le moins reconnues par celles-ci. Il

semble donc que le "monopole" des universités en ce qui a trait à l'accréditation du perfectionnement constitue une deuxième contrainte issue de l'environnement ayant conduit à la mise sur pied des certificats. Ajoutons que cette double contrainte soit le monopole reconnu aux universités dans l'accréditation du perfectionnement lui-même conçu (ou du moins perçu) comme un moyen privilégié de promotion salariale fait nettement pression auprès de la clientèle visée dans le sens d'une "course aux crédits", laquelle course constitue souvent la motivation essentielle des enseignants inscrits aux différents certificats. Cela est d'autant plus vraisemblable que l'environnement éducatif dans lequel les étudiants-enseignants (i.e. enseignant le jour et étudiant le soir) se perfectionnent, contribue plus souvent qu'autrement à l'anéantissement des motivations autres que l'accumulation de crédits en vue d'une promotion salariale.

A cette arrière-scène commune à la naissance des différents certificats pris globalement (y inclus le CEE) s'ajoute une troisième et dernière contrainte majeure ayant constitué un déterminant essentiel dans la volonté de poursuivre dans le cadre d'un programme structuré comme l'est celui du CEE, l'objectif de permettre aux enseignants d'utiliser leurs ressources personnelles au sein d'un travail d'équipe. A partir d'une question aussi légitime que la suivante : comment s'organiser pour que le perfectionnement effectivement donné et reçu dans la conjoncture décrite précédemment soit le plus à même de contribuer à l'amélioration du système d'éducation au Québec ?, la

.../...

FEP est conduite à prendre en considération le fait suivant : même dans l'hypothèse d'un programme bien articulé et structuré à partir de besoins de perfectionnement bien identifiés et appropriés par les enseignants, si ces derniers s'y inscrivent de manière isolée, une variable majeure s'avère déterminante dans le réinvestissement réel au niveau de la tâche et du rôle de l'enseignant. Il s'agit de l'environnement organisationnel ou institutionnel qui exerce souvent dans le cas d'un perfectionnement individuel et à la pièce de ses membres un pouvoir récupérateur dans le sens du statu quo antérieur. Il se manifeste là une résistance au changement qu'il faut endiguer que les contraintes mentionnées précédemment existent ou non. C'est cette troisième contrainte, la résistance au changement manifestée par les organisations, qui servit de déterminant majeur à la mise sur pied d'une approche collective et institutionnelle au perfectionnement des enseignants dans le cadre du CEE. C'est ici que prend tout son sens le second objectif proposé par le CEE à savoir la possibilité pour les enseignants d'utiliser leurs ressources personnelles au sein d'une équipe de travail.

C'est donc dans le cadre de la problématique globale ainsi tracée que naît le CEE et son approche collective et institutionnelle au perfectionnement des enseignants à l'élémentaire. Nous aborderons maintenant les aspects innovateurs de ce projet de perfectionnement.

.../...

Les aspects innovateurs du projet.

La présente expérience de perfectionnement des enseignants à l'élémentaire faite dans le cadre du CEE innove par rapport aux certificats traditionnels au moins sous deux aspects : 1. la structure du programme et 2. l'approche collective et institutionnelle que celle-ci facilite.

1. La structure du programme : Immédiatement greffée au premier objectif visé par le CEE, la structure du programme permet aussi aux étudiants-enseignants d'atteindre le second objectif via l'approche collective et institutionnelle mise de l'avant et sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

   Globalement, le programme comprend 9 crédits de cours obligatoires et 21 crédits de cours à option: ces derniers se regroupent sous les 3 axes suivants : série A : axe des connaissances et de leurs approches spécifiques (catéchèse, éducation physique, formation personnelle et sociale, français, mathématiques et sciences, musique et sciences humaines); série B : axe de la communication (méthodes, outils, connaissance de l'élève, connaissance du milieu); série C : activités cadres.

a) Cours obligatoires. Partant du principe qu'il est formateur pour un adulte de définir ses besoins de perfectionnement, la première activité de 3 crédits qui introduit

au certificat soit Introduction au programme du certificat est entièrement consacrée à une interrogation sur la tâche de l'enseignant et à une identification des ressources et limites des étudiants-enseignants par rapport à cette tâche.

L'ensemble des "activités" ou "cours" offerts étant présenté, les personnes concernées font le choix d'un projet éducatif collectif eu égard aux ressources et limites identifiées précédemment. Nous expliciterons ultérieurement cet aspect innovateur central au CEE soit l'approche collective et institutionnelle qui sous-entend l'ensemble des activités éducatives offertes. En somme, ce premier cours permet une analyse des besoins de perfectionnement et une programmation des activités éducatives à option articulée sur cette analyse en vue de déboucher sur un projet collectif de perfectionnement.

En fin de cheminement, un cours de 3 crédits qui s'intitule Intégration des apprentissages permet aux étudiants d'en arriver à intégrer leurs apprentissages en un rôle d'enseignant qui soit source de cohérence. Il s'agit pour la FEP de faire en sorte que l'on dépasse l'acquisition d'un savoir en miettes compartimenté et ce dans le cadre du certificat et dans la classe où agissent les enseignants à l'élémentaire.

La dernière activité obligatoire de 3 crédits est échelonnée par étapes, au cours de l'ensemble du programme.

.../...

et prend la forme d'ateliers d'encadrement (I, II et III) qui se tiennent au début ou à la fin d'un semestre. Ces ateliers permettent aux étudiants de faire le point sur le cheminement individuel et collectif parcouru et de le réorienter, s'il y a lieu. S'ouvre ainsi une occasion de confirmer ou d'infirmer l'orientation donnée au projet éducatif initial et, de plus, d'infléchir le profil d'apprentissage en fonction du réinvestissement déjà amorcé.

b) Cours à option. La banque des activités éducatives offertes dans le cadre des cours à option s'articule nettement dans le sens du premier objectif visé par le CEE soit la satisfaction des besoins de perfectionnement des étudiants en conformité avec leur triple fonction d'enseignants. La seule contrainte dont le groupe doit tenir compte, est la suivante : au moins 9 crédits doivent être choisis dans l'axe des connaissances et leurs approches spécifiques et au moins 6 crédits dans l'axe de la communication. Il reste donc un dernier 6 crédits que l'étudiant peut prendre dans l'un ou l'autre des axes.

2. L'approche collective et institutionnelle : Précisons, tout d'abord, que le CEE n'est aucunement offert globalement à la population des enseignants à l'élémentaire déjà en exercice. Il s'adresse uniquement à des groupes déjà constitués d'enseignants qu'ils originent d'une é-

.../...

cole, d'une régionale ou d'un "milieu" particulier. C'est donc dire que la programmation des activités éducatives du CEE s'enracine dans une réalité organisationnelle pour déboucher sur un projet collectif. L'ensemble des activités mentionnées précédemment s'intégre(nt) en fait dans le sens d'un projet collectif qui appartient à l'environnement organisationnel duquel le groupe d'étudiants-enseignants est issu. Cette approche collective et institutionnelle permet donc d'atteindre le second objectif du certificat - i.e. permettre aux étudiants de mieux utiliser leurs ressources personnelles dans leurs activités d'enseignement - et de faciliter le réinvestissement des apprentissages faits au sein de l'organisation. En fait, on souhaite, autant que possible, que les gestionnaires de l'organisation participent au projet collectif. Au-delà du perfectionnement d'enseignants isolés et déracinés de leur environnement, on tente ultimement de faciliter la transformation du rôle de l'enseignant au sein de l'école.

Depuis la mise sur pied de cette approche dans le cadre du CEE, 21 groupes (dont le nombre d'étudiants varie de 25 à 30) se sont inscrits au programme. Les premiers groupes à s'inscrire doivent terminer leur perfectionnement i.e. le certificat en septembre prochain. Depuis peu, une modification relativement importante a été apportée à la programmation collective des activités édu-

catives. En effet, l'expérience des premiers groupes qui ont entrepris le certificat a conduit les responsables de la FEP à inclure dans la programmation collective une programmation individuelle (6 crédits sur 30 crédits) qui se greffe au projet collectif. Cette décision a été prise à partir de la constatation qu'un certain nombre de besoins individuels ne cadrent pas avec le projet collectif soit que les personnes qui les manifestent soient minoritaires, soit que celles-ci n'arrivent pas à les expliciter suffisamment pour qu'ils puissent infléchir la programmation collective. L'introduction d'une possibilité de programmation individuelle semble permettre la satisfaction des besoins non collectifs.

Une évaluation impressionniste.

En réponse à une question visant à circonscrire les forces et les faiblesses du présent projet, un certain nombre d'éléments ressortent.

Précisons tout de suite qu'il s'agit d'une évaluation nettement impressionniste, aucune évaluation systématique n'ayant été entreprise depuis la mise sur pied du certificat en septembre 1975. Il est cependant prévu qu'une telle intervention d'évaluation soit mise en marche dès que les premiers groupes auront complété leur perfectionnement (i.e. en septembre prochain).

Un premier aspect, évalué comme potentiellement négatif, est le risque de voir le certificat s'orienter vers des objectifs

de perfectionnement personnel plutôt que vers les objectifs déjà fixés soient de perfectionnement professionnel axé sur la tâche et le rôle de l'enseignant. Il semble, en effet, que l'approche collective et institutionnelle mise de l'avant dans le cadre du CEE révèle ou explicite une dynamique de groupe jusqu'à là implicite. La dimension collective du projet de perfectionnement intensifie les contacts inter-personnels de sorte que tous les phénomènes de groupes qui en découlent jouissent d'un éclairage particulier. Cette situation semble entraîner une propension à s'occuper de la dynamique du groupe ou de la croissance des personnes comme des fins en elles-mêmes. Pour contrecarrer minimalement cette tendance, les responsable de la FEP optèrent pour l'exigence d'un plus grand nombre de crédits devant être pris dans l'axe des contenus (9 crédits au minimum) que dans l'axe de la communication (6 crédits).

Quoique cette dichotomie - perfectionnement professionnel versus perfectionnement personnel - nous apparaîsse tributaire d'une vision analytique plutôt que dialectique de la réalité "formation", il y a effectivement là un risque de voir les objectifs se modifier dans un sens où il ne sera que difficilement possible d'en évaluer les retombées immédiates sur le rôle et les tâches de l'enseignant. L'hypothèse d'un encadrement des étudiants-enseignants qui soit nettement orienté sur le réinvestissement des apprentissages, nous semblerait susceptible de tenir compte de la dynamique interne d'un groupe de formation et de faciliter le transfert des apprentissages dans

le quotidien d'un enseignant.

En contre-partie, les projets collectifs qui existent de toute manière à l'école (classe de neige, classe verte, etc...) prennent un tout autre sens. Il est en effet possible pour les enseignants qui se perfectionnent de se pencher davantage sur ces activités collectives dans le cadre du programme du CEE et d'en préciser ainsi les objectifs, les méthodes et techniques pédagogiques, les modes d'évaluation, les résultats attendus, etc... Un autre aspect positif qui découle de l'intensification de la vie de groupe au sein de l'école c'est que celle-ci s'étend jusqu'à la communauté immédiate. Il s'est en effet produit en quelques endroits que les parents s'impliquent dans ce projet collectif de perfectionnement en faisant office d'enseignant suppléant les périodes de temps où les enseignants étaient réunis pour une activité de perfectionnement. Quoique ce phénomène ne se retrouve pas partout, il vaut la peine d'être souligné dans la mesure où il se crée ainsi une communauté d'intérêts qui ne peut que stimuler la réflexion dans le sens d'une meilleure école.

Un dernier aspect positif qui se dégage de l'expérience, à ce moment-ci, se retrouve dans la conception du rôle de l'enseignant à l'élémentaire que véhicule le projet du CEE. Le rôle privilégié est celui de l'enseignant "polyvalent" auquel l'enfant peut s'identifier et qui s'avère capable de développer une attitude telle que l'enfant puisse apprendre à apprendre en fonc-

tion de ce qu'il est comme personne. Quoique reliée à la mission des différentes instances d'éducation, l'implantation d'une telle conception du rôle de l'enseignant à l'élémentaire nécessite un travail de réflexion et de collaboration au niveau de l'école que l'approche collective et institutionnelle proposée ne peut que faciliter dans la mesure où elle contribue à une interrogation collective sur la situation actuelle.

C O N C L U S I O N

Dans une entrevue accordée à la revue Formation '76 (juin), M. Gaétan Daoust précisait qu'une "fiction" demeurait présente en éducation soit celle qui veut "... que l'école est le seul endroit où l'on apprend, c'est l'endroit ou l'on officialise l'apprentissage par l'accréditation, les diplômes..." On pourrait croire que cette fiction que M. Daoust dit fonder les systèmes d'enseignement fonde aussi le Certificat d'enseignement à l'élémentaire. Les innovations que l'on peut nommer à l'intérieur de ce certificat, lesquelles résident d'ailleurs dans l'approche collective et institutionnelle, le sont donc à l'intérieur de cette même fiction. Peut-on émettre l'hypothèse que cette approche innovatrice dans un cadre traditionnel permettra de faire éclater la dite fiction ? Si l'on pense qu'un système ne se fait pas volontiers "hara kiri", on peut croire que cette hypothèse risque de ne jamais se confirmer. Par ailleurs, la mise en place d'innovations au niveau de la relation formateurs-étudiants risquerait de stabiliser le mouvement de l'oeuf et la poule en une direction qui soit source de changement des structures sociales qui souvent constituent des barrières presque infranchissables à la concrétisation du concept d'éducation permanente.

.../...

NOTES

1. L'annuaire 76-77 (1ère édition, juillet 1976) de la FEP définit les programmes de CERTIFICATS comme portant "... en général sur la formation ou le perfectionnement professionnels, et ont été établis en collaboration avec des représentants du monde du travail, en fonction des besoins concrets du milieu de vie ou de la profession" (p. 12). Ces programmes de certificats assurent l'obtention de 30 crédits et peuvent être réunis pour obtenir soit le baccalauréat ès arts, soit le baccalauréat ès sciences (90 crédits).

2. Dans l'Annuaire 76-77 de la Faculté de l'éducation permanente, 1ère édition, juillet 1976, p. 13 l'adulte est défini comme étant "... toute personne engagée de façon habituelle sur le marché du travail ou dont la fonction socio-économique est autre que celle d'étudiant".

3. Ces enseignants doivent être déjà légalement qualifiés et exercer leur profession sur le marché du travail.

4. Annuaire 76-77 de la Faculté de l'éducation permanente, 1ère édition, juillet 1976, p. 33.

5. Annuaire 76-77 de la Faculté de l'éducation permanente, 1ère édition, juillet 1976, p. 33.

SECTION 4

"Quand l'apprentissage vient de
l'intérieur, c'est meilleur."
(Un étudiant du PEMEL)

1. INTRODUCTION

Ce rapport a été préparé pour les fins du Conseil d'orientation, pour la prospective et l'innovation en éducation (COPIE), section québécoise ; l'analyste dans la rédaction du rapport a suivi la grille d'analyse suggérée par le COPIE pour les expériences novatrices en formation du personnel scolaire.

2. RESUME

Le Projet expérimental du module élémentaire (PEMEL) est une expérience novatrice de formation et de perfectionnement des maîtres de l'élémentaire. Le projet est basé sur le modèle "organique" de l'action éducative. L'an dernier, 6 étudiants dont 3 en formation (stagiaires) ont participé au projet ; cette année, on en compte 24. Malgré certains obstacles organisationnels, il y a des possibilités fortes d'appliquer ce modèle dans d'autres universités.

3. DEMARCHE

Les premières informations concernant le projet PEMEL ont été communiquées à l'analyste vers la fin d'août par une note de service de M. Gérald Boutin adressée à M. Arthur Marsolais. Suite à cette communication, une journée de rencontre a été tenue, le 7 octobre 1976 entre la directrice du projet PEMEL, Mme Irène Foley, et l'analyste. Au cours de cette journée, l'analyste a pu, quoique très rapidement, rencontrer certains étudiants attachés au projet et il a pu entendre un court exposé de Colette Baribeau dans le cadre d'une session sur l'activité éducative organisée par le

.../...

Centre de Développement en Environnement Scolaire (CDES) de Trois-Rivières. Au cours de la journée, la directrice du projet, qui est également directrice du module enseignement élémentaire a remis à l'analyste quatre documents de travail concernant les principes, les objectifs et l'analyse de l'expérience antérieure du projet.

Nous devons signaler ici la grande collaboration de Mme Foley, de même que sa disponibilité pour expliquer les éléments du projet et répondre aux questions de l'analyste.

Le 3 février 1977, l'analyste s'est entretenu avec la directrice du projet, pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses soulevées en octobre 1976, de même que pour faire le point sur l'évolution du projet.

4. DESCRIPTION DU PROJET

Le projet est sous la juridiction du département des Sciences de l'Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières et plus spécifiquement du module enseignement élémentaire dirigé par Mme Irène Foley, qui est en même temps directrice du projet.

Au niveau de l'organisation, le projet jumelle un étudiant stagiaire (formation des maîtres) et un maître en exercice (perfectionnement des maîtres).

A chacune de ces diades, le projet adjoint un tuteur qui est, soit un professeur de département, soit un membre du centre de développement en environnement scolaire (CDES) ou encore un étudiant gradué.

Nous avons ici les caractéristiques essentielles de l'organisation du projet, c'est-à-dire l'intégration des maîtres en formation et des maîtres en perfectionnement dans une même démarche de recherche pédagogique encadrée pour cela par une équipe de tuteurs.

L'étudiant stagiaire consacre deux jours et demi par semaine dans la salle de cours avec l'enseignant auquel il est jumelé et deux jours et demi à l'université. Chaque semaine, les étudiants du projet tiennent un séminaire avec les tuteurs. Abordant des problèmes très généraux au début, les séminaires se sont graduellement axés comme un outil de réflexion et d'échange sur des problèmes très concrets.

La pratique de l'enseignement dans la salle de cours au niveau de l'école élémentaire est le lieu privilégié dans ce projet de formation et de perfectionnement des maîtres. C'est par l'analyse et l'évaluation continue de la pratique pédagogique que l'étudiant stagiaire et l'enseignant en perfectionnement évoluent, avec l'aide du tuteur, en clarifiant leurs conceptions de l'apprentissage, son application et l'amélioration de la compétence professionnelle.

Le comité organisateur du projet est formé des tuteurs et de professeurs chercheurs. Quelquefois, ce comité tient des réunions conjointes avec l'ensemble des étudiants, soit en formation, soit en perfectionnement. Ce comité a pour tâche d'analyser la rétroaction du projet et, suite à cette analyse, de réorienter les différentes composantes du projet en fonction d'une pédagogie se rattachant à un modèle organique.

Un des faits marquants du projet est la cohérence que ses dirigeants conservent entre la théorie et la pratique et la pédagogie pratiquée par leur projet et celle préconisée à l'intérieur du projet, soit une pédagogie axée sur la personnalisation.

En 1975/76, 3 étudiants de Bacc.II ont participé au projet et, cette année en 1976/77, 12 étudiants sont inscrits et depuis quelques mois, il y a une demande forte qui amènera sans doute une augmentation importante du nombre d'inscrits.

Ces 15 étudiants en formation étaient jumelés avec 15 étudiants en perfectionnement des maîtres.

Ce projet, dans son intention, offre au stagiaire et à l'enseignant une formation intégrée à la pratique scolaire et les aide à développer leur savoir-faire pédagogique, c'est-à-dire à comprendre et saisir leur pratique actuelle en vue de l'améliorer et d'expérimenter un modèle plus intégré de pédagogie avec les élèves de l'élémentaire.

Suite aux discussions avec les membres du projet, l'analyste considère que cet objectif fondamental du projet est atteint et de façon assez remarquable.

L'analyste doit souligner que ce projet n'a nécessité aucun déboursé supplémentaire. Cependant, l'équipe du projet ne compte pas ses heures et plusieurs membres travaillent au projet au-delà de ce qui est considéré comme une tâche normale d'enseignant à l'université. Cet élément, loin d'être négatif, a permis une consolidation des liens entre les différents membres du projet.

Pour ce qui est de la notation et de l'évaluation des étudiants inscrits au projet, il existe des ententes informelles entre les membres du projet et d'autres professeurs du département des Sciences de l'Education qui permettent l'inscription à leurs cours des étudiants du projet, bien que ceux-ci ne suivent pas leurs cours. C'est le côté complice du projet.

5. ASPECTS NOVATEURS DU PROJET

L'innovation de ce projet tient :

1/ dans la pédagogie employée par le projet
2/ dans le jumelage formation et perfectionnement
3/ dans l'adéquation du projet avec les besoins de la pratique quotidienne.

Ces différents éléments sont en rupture de ban avec les cours habituels de formation et de perfectionnement des maîtres qui sont axés avant tout sur une transmission de connaissances théoriques sur un fait pédagogique, alors que, dans le projet, c'est l'analyse d'une pratique intensive de l'enseignement qui permet et est prétexte au développement d'habileté professionnelle en pédagogie, autant pour les maîtres en formation qu'en perfectionnement.

C'est par le contact direct et par l'analyse entre le discours intentionnel et la pratique vécue que se développe une pédagogie de personnalisation et de prise en charge personnelle de sa propre formation.

"L'internat" des étudiants en formation et la philosophie de l'éducation qui sont à la base de ce projet sont, de l'avis de l'analyste, les deux aspects qui permettront, dans l'avenir, soit de changer radicalement, soit d'influencer le modèle actuel de formation des maîtres.

6. RESULTATS ACTUELS DU PROJET

Il est difficile d'analyser les résultats actuels du projet et de les généraliser dans une projection de l'avenir à cause du nombre peu élevé de personnes qui y participent présentement.

Des 6 étudiants de l'an dernier qui ont fait seulement un semestre au projet, deux sont retournés à l'enseignement, un autre a entrepris une maîtrise en éducation à l'Université du Québec et a en vue de continuer à travailler au projet comme tuteur.

Les deux personnes qui sont retournées à l'enseignement semblent avoir eu quelques difficultés d'intégration dans leurs écoles. Vers la fin de février 1977, ces deux étudiants seront contactés par la directrice du projet pour voir où ils en sont dans leur milieu de travail.

Les deux étudiants en formation de l'an dernier qui étaient en Bacc.II sont maintenant en Bacc.III et on compte une dizaine de nouveaux étudiants de Bacc.II. Le fait que le projet s'est déroulé cette année sur deux semestres a provoqué un ensemble de réactions de la part des étudiants et des maîtres en perfectionnement plus positives que l'an dernier. Le projet a connu certaines difficultés de parcours, surtout avec quelques maîtres en perfectionnement, car la remise en question de leur propre pédagogie au sein de leur classe semble avoir causé chez eux un traumatisme qu'ils ne veulent pas, ou qu'ils n'ont pas la capacité de surmonter.

L'insécurité des étudiants en formation, au début de l'année, leur a fait remettre le projet en question à quelques reprises car ils avaient beaucoup de difficultés à voir comment eux-mêmes pouvaient prendre charge de leur formation, alors qu'auparavant, ils étaient intégrés dans un système de transmission de connaissances.

Mais, au fur et à mesure de l'évolution du projet, cette insécurité a fait place, petit à petit, à une plus grande confiance dans leurs propres capacités et par la suite dans une sorte de certitude apaisante qui a engendré des activités de formation ou de perfectionnement plus enrichissantes, motivantes et adéquates.

Un des effets indirects les plus marqués du projet a été la réponse très positive d'élèves de l'élémentaire dans les classes de professeurs du projet qui ont appliqué dans la pratique le modèle préconisé par le PEMEL. Cette pratique à l'élémentaire se concrétise par la mise sur pied d'ateliers dans lesquels les élèves ne veulent plus être aidés de façon autoritaire par le professeur.

A l'Université du Québec à Trois-Rivières, ce projet n'a pas encore eu d'effet marqué ; cette situation serait due en grande partie à la jeunesse du projet, de même qu'à son peu d'ampleur actuelle.

7. ENVIRONNEMENT

Le projet a grandement été aidé par la proximité et la volonté de collaboration des membres du CDES (Centre de Développement en Environnement Scolaire) dirigé par le Père Angers.

C' est d'ailleurs le CDES qui a fourni le modèle théorique du projet. Le rôle du département de Sciences de l'Education et du module de l'élémentaire en a été un d'application et d'expérimentation sur le terrain.

8. GENERALISATION DE L'EXPERIENCE

L'analyste croit l'expérience généralisable à plusieurs autres modules de formation et de perfectionnement des maîtres car aucun déboursé supplémentaire à l'heure actuelle n'est requis pour implanter ce nouveau modèle, bien qu'il faille compter sur la bonne volonté et le dévouement de plusieurs professeurs. Ce modèle s'intègre très bien dans la ligne des différentes recommandations

du Conseil Supérieur de l'Education et du Conseil des Universités sur la formation et le perfectionnement des maîtres, et il est dans le même esprit que plusieurs autres projets actuellement opérationnalisés au Québec, surtout en perfectionnement des maîtres.

Ce qui est le plus marquant, dans ce projet, c'est l'intérêt et le soin apportés à la congruence entre la formation des maîtres et le rôle que les tenants d'une nouvelle pédagogie veulent leur voir jouer dans les écoles.

SECTION 5

Deux Modèles de Formation des Maîtres

Projet G A M M A

Projet M.U.E.

(Deux variations du modèle habituel)

Note pour COPIE

Le présent document comporte deux textes distinctifs. Le premier décrit en détail un très petit "modèle", projet GAMMA, qui fut utilisé à titre de "cas test" à l'Université du Québec à Montréal à partir de septembre 1972 à juin 1975. Quant au second texte, il concerne le projet M.U.E., mis en pratique à titre de base pilote au cours de l'année 1974-1975, dans la même institution.

De fait, les deux projets décrits dans ce document tentent d'utiliser les structures actuelles de l'université afin de permettre aux étudiants de faire plusieurs expériences dans le milieu scolaire et de concevoir l'université comme une ressource. Durant la phase "test" de ces deux projets, Maurice Bélanger, Directeur de GAMMA et Claude Fortin, Directeur de M.U.E. ont eu de fréquents échanges sur la façon de mener leur projet respectif et sur les difficultés rencontrées au cours de l'expérimentation en milieu universitaire. Dans son véritable sens, ces projets peuvent être qualifiés de prématurés puisque ni le milieu scolaire ni le milieu universitaire se sont mis d'accord pour accepter l'idée que la formation des maîtres soit une activité nécessitant une participation partagée conjointement par les universités et les écoles. L'idée de modèle de collaboration dans la formation des maîtres semble être une notion qu'il était difficile d'accepter il y a quelques années, et peut-être même que l'idée continue d'être controversée.

Cependant, les deux modèles que nous soumettons au projet COPIE sont des exemples de modifications plutôt mineures du modèle habituel et peuvent contenir quelques éléments pertinents dans la planification de modèles pour l'avenir.

PROJET G A M M A

Projet élaboré par: M. Maurice Bélanger
M. François Bilodeau

INTRODUCTION

Conscients de la nécessité urgente de renouveler la problématique de la formation des maîtres, les auteurs de ce texte proposent un réaménagement d'un programme déjà existant à l'UQAM dans le but de répondre, d'une part, aux exigences du milieu et d'autre part, d'explorer, dans le cadre précis d'une activité limitée, une nouvelle formule de formation. Exploratrice, cette activité de recherche et d'enseignement se limite à dix-huit étudiants et prévoie une constante analyse critique.

Le projet de recherche proposé ici se limite aussi à la période de septembre 1972 à juin 1975. Après septembre 1972, il n'y aura pas de nouvelles inscriptions d'étudiants pour le projet.

On peut distinguer deux modèles dans les programmes traditionnels de formation des maîtres à l'Université: nommons les MODELE α et MODELE β.

MODELE α

Les programmes de formation basés sur ce premier modèle comportent quatre caractéristiques communes:

1- L'étudiant y est inscrit à temps plein, ceci généralement dans une université,

2- Le programme de l'étudiant est composé presqu'exclusivement de cours donnés par l'université,

3- Les rôles d'étudiants (futurs professeurs) et de praticiens (professeurs) y sont bien distincts. Le principal indice de cet état est la séparation nette qu'on fait entre ces deux activités (chaque chose en son temps),

4- Il existe une période transitoire pour permettre de passer de l'un à l'autre des rôles déterminés au point 3, c'est-à-dire, passer de l'université à la réalité scolaire; cette période prend en général la forme de stage ou de mise à l'essai.

On peut donc résumer le modèle alpha de formation en constatant qu'il y existe une séparation conceptuelle claire entre la période d'entraînement ou de formation et celle de l'enseignement plein-temps.

MODELE β

Le programme de formation basé sur ce modèle est très semblable

au modèle précédent. Il est surtout caractérisé, contrairement au modèle α , par l'origine des étudiants qui proviennent alors du milieu de l'enseignement lui-même (recyclage). On y retrouve aussi quatre caractéristiques communes:

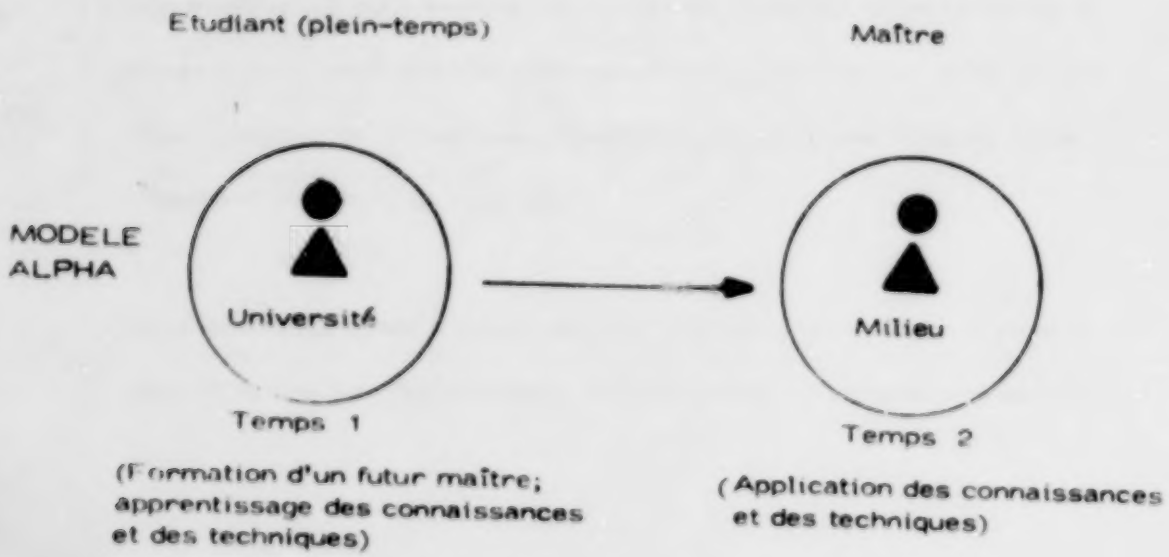
1- L'étudiant est inscrit dans une université mais à temps partiel,

2- Le programme est aussi composé d'une série de cours,

3- Le rôle de l'étudiant est alors double: soit celui d'étudiant universitaire et celui de professeur d'école,

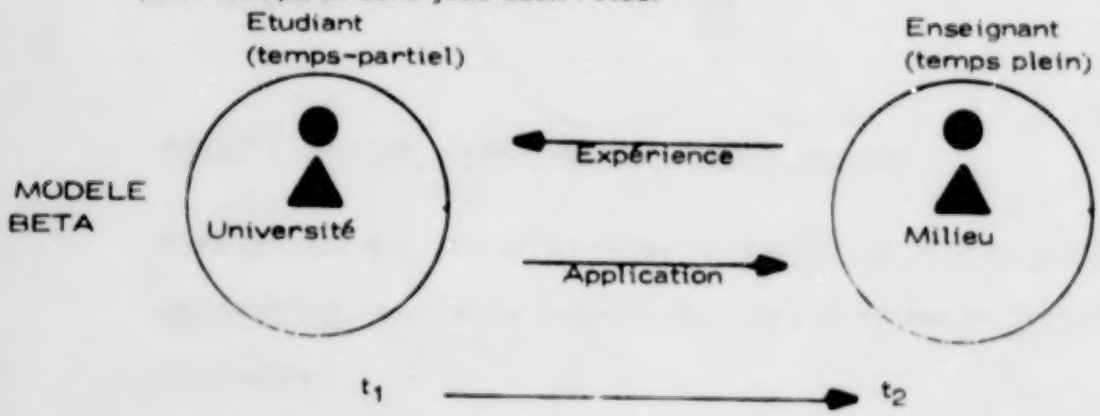
4- Les transpositions de l'université à l'école et vice-versa sont présumées être faites par l'étudiant lui-même; plus précisément, on assume que c'est l'étudiant qui doit adapter les problèmes et les concepts d'un milieu à un autre.

On peut aussi voir la différence entre ces modèles α et β en regardant le type de séparation temporelle qui existe dans chaque modèle entre le rôle de l'étudiant et celui de praticien.



Le rôle de l'université dans le modèle alpha est de former le futur maître. Le rôle de formation dévolue au milieu scolaire est alors pratiquement nul puisque la responsabilité de la formation dans ce cas demeure à l'université.

Dans le modèle beta, l'étudiant est en même temps un professeur plein-temps et donc joue deux rôles:

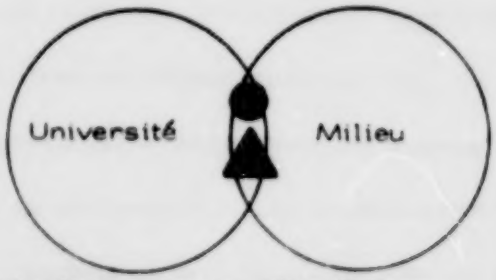


On s'attend alors à ce que l'étudiant-professeur d'une part, utilise son expérience pour rendre pertinents ses travaux universitaires et, d'autre part, applique ses connaissances universitaires dans sa pratique quotidienne. Ces deux modèles impliquent une coupure entre l'étudiant et l'objet qu'il étudie.

Nous croyons, quant à nous, pouvoir proposer un troisième modèle pour la formation des maîtres, en présentant un programme centré

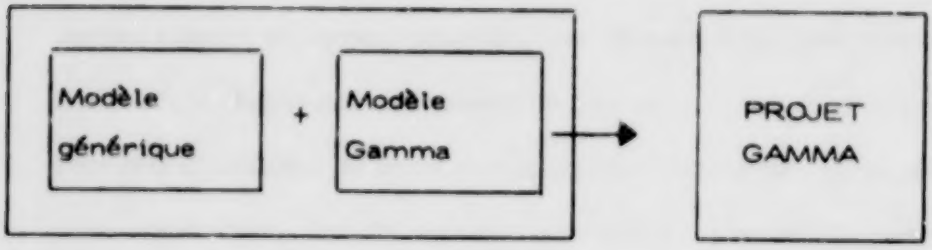
sur l'intersection entre l'université et le milieu, programme qui a l'avantage de minimiser le plus possible le fossé qui existe actuellement entre ces deux lieux de formation. On appellera la personne inscrite à ce programme un "interne" (voir la section 2.22)

MODELE GAMMA



PROJET GAMMA: Actualisation du modèle Gamma

Dans le document intitulé "Planification sectorielle de la Formation des Maîtres", nous avons proposé un modèle générique de formation des maîtres.



Ce modèle générique se centre sur l'interaction d'une personne (A) et de l'environnement (B). (A $\rightleftharpoons$ B). Le modèle Gamma se centre

sur l'interaction entre l'université et le milieu. La classification de certains paramètres dans ces deux modèles nous permet de proposer un projet précis (Projet Gamma).

2.20 Il est important de noter que l'objet-dans-le-milieu (B_2), en ce qui regarde le maître de l'école publique (A_2), ne se trouve pas à l'université comme telle, mais dans les écoles publiques à l'élémentaire et au secondaire. Les professeurs en formation des maîtres ont reconnu ce fait depuis long temps et de nombreuses tentatives ont été faites dans les programmes de formation des maîtres en Amérique du Nord pour introduire l'étudiant de l'université à B_2 par le recours de structures telles que l'enseignement pratique, les stages, les écoles universitaires, etc... Les auteurs en formation des maîtres, tels que James Conant et James Koerner, ont démontré que les futurs maîtres, en dépit des faiblesses de ces structures, ont toujours reconnu la validité de cette partie de leur formation. Ces structures cependant, ont été souvent critiquées. Les principales faiblesses qu'on leur reconnaît sont les suivantes:

1- le peu de temps que le futur maître passe dans le milieu B_2 (v.g. un semestre d'enseignement pratique pour les étudiants de troisième année),

2- le manque de personnel dans les écoles apte à conseiller l'étudiant dans l'analyse et la synthèse de son expérience pour qu'il en retire une connaissance (K_2),

3- le peu de temps dont disposent les professeurs en formation des maîtres pour superviser les activités des étudiants à l'école,

4- le caractère artificiel des écoles universitaires expérimentales qui ne représentent pas la réalité du système de l'école publique,

5- et plusieurs autres critiques de même nature.

Dans le projet Gamma, nous proposons de centrer la formation du futur maître pendant les trois années du programme, sur le terme B_2 de la relation $A_2 \rightleftarrows B_2$; plutôt que d'introduire cet élément à la fin du programme, comme on le fait dans les universités américaines, ou par le biais de brefs contacts dans des stages, comme c'est la tendance dans les universités du Québec, nous en faisons l'élément central et intégrateur de tout le programme. A notre connaissance, cette pratique est nouvelle dans la formation des maîtres en Amérique du Nord, même si on peut établir de nombreux parallèles avec d'autres programmes de formation professionnelle comme la médecine, le droit et les affaires. Comme nous le verrons plus loin, cette polarisation autour de B_2 implique un changement profond

des rôles et des fonctions à la fois de l'université et de l'école en relation avec les programmes traditionnels de formation des maîtres.

2.21 Spécification de A_1 et de A_2 dans le projet Gamma. On sait que le Québec doit affronter un surplus de maîtres et qu'avec l'engagement actuel d'un grand nombre d'étudiants dans les programmes de formation des maîtres dans les universités québécoises, il semble que ce surplus, dans le futur, va non seulement se maintenir, mais augmenter. C'est pourquoi nous croyons qu'un programme de formation des maîtres doit justifier son existence sur la base des besoins du milieu. En analysant les possibilités d'appliquer le modèle générique à une situation particulière, nous nous sommes d'abord préoccupés de nous centrer non sur les besoins de l'université mais d'abord sur ceux des élèves des écoles publiques du Québec. En d'autres mots, le point de départ de notre analyse visant à réaliser une application spécifique du modèle générique devait être les élèves eux-mêmes (A1) dans un contexte spécifique avec ses besoins précis. Pour procéder à une telle analyse, nous devions sortir de l'Université et examiner les besoins des

élèves-dans-un milieu. Au cours des discussions préliminaires, en février et en mars, nous avons identifié un groupe d'élèves dans une excellente école qui est tout à fait disposée à procéder avec l'UQAM à une vérification exploratoire du modèle générique par le projet Gamma. L'école "Initiation à la Vie" à Longueuil, s'occupe de l'éducation des enfants semi-éducables. L'école comprend actuellement environ 195 élèves, un personnel de 30 maîtres, le principal, une secrétaire et deux surveillants. Ces personnes et l'administration du district scolaire de Chambly, en collaboration avec des personnes de l'UQAM, formeraient, dans notre projet, le personnel responsable de la formation et les étudiants du projet Gamma. Leur objectif ultime est l'éducation des enfants semi-éducables dans l'école "Initiation à la Vie". L'objectif du projet Gamma consiste à former un groupe de maîtres (A_2) qui poursuivront leur carrière dans l'éducation des enfants semi-éducables (A_1).

Identification de A_1 dans le projet Gamma: le groupe des enfants semi-éducables engagés dans l'école publique "Initiation à la Vie".

Comment justifier le choix de ce A_1 dans le contexte québécois? Nous ne prétendons pas arriver à donner une analyse exhaustive justifiant le choix de cette population particulière d'élèves, mais nous pouvons au moins nous fonder sur une évidence que nous avons dégagée depuis les deux derniers mois en regard de l'éducation des enfants semi-éducables. Nos discussions avec un certain nombre de personnes travaillant dans le champ de l'enfance exceptionnelle nous ont montré que dans le passé, et c'est encore malheureusement vrai maintenant, l'éducation des enfants semi-éducables a été l'enfant pauvre de l'éducation. On a construit de nouvelles écoles en grand nombre pour les enfants normaux et la tendance a été de donner les restes (les vieux édifices scolaires) aux enfants semi-éducables. On nous dit même qu'on trouvait de telles écoles dans les sous-bassements d'églises ou dans des locaux loués et construits pour d'autres fins. On rapporte aussi que par le passé, dans quelques districts scolaires, on assignait aux classes d'enfants semi-éducables les maîtres non suffisamment qualifiés pour l'enseignement aux enfants "normaux". Un maître a décrit cette situation dans les termes suivants:

"Certains semblent croire que vous n'avez pas à savoir quoi que ce soit pour travailler avec ces enfants. Si vous pouvez compter vos doigts, vous pouvez alors enseigner aux semi-éducables."

Grâce à l'effort considérable fourni par un petit nombre de professionnels dans le champ de travail, la situation a changé de façon importante, mais il reste encore la tâche importante de former des professionnels compétents envisageant d'y faire carrière.

La Régionale de Chambly paraît être à l'avant-garde dans le domaine des semi-éducables. A l'automne 1972, une nouvelle école de 1.3 million sera ouverte pour les enfants qui fréquentent actuellement "Initiation à la Vie". Actuellement, quinze des trente membres du personnel seraient intéressés à s'engager dans un programme tel que le projet Gamma; ces quinze personnes n'ont aucun diplômes en enfance semi-éducable. Vingt-sept (27) des trente (30) membres du personnel sont de sexe féminin et ils nous ont exprimé le besoin urgent d'avoir des maîtres de sexe masculin à l'école. Il n'y a presque pas de spécialistes

masculins dans ce domaine! Dans les années qui précèdent l'âge scolaire de l'enfant semi-éducable, c'est presque toujours la mère qui s'occupe de lui. Quand il arrive à l'école, l'enfant n'a encore qu'un minimum de contact avec des hommes.

En conséquence, le personnel de l'école demande deux choses:

1- perfectionnement pour quinze d'entre eux,
2- des étudiants de sexe masculin pour répondre d'abord aux besoins de l'école et, plus globalement, aux besoins de la profession.

Notre choix de A_1 et de A_2 est basé sur les besoins à la fois des enfants et des maîtres; il est difficile de séparer ces deux termes car ils sont en relation d'interdépendance.

Nous croyons que le progrès dans la formation des maîtres dans ce domaine est de nature à accélérer le changement dans les attitudes de la société face aux enfants semi-éducables. Dans les sociétés industrialisées, on accorde beaucoup de valeur aux individus qui peuvent produire des biens et des services. Dans de telles sociétés complexes, les individus qui

peuvent manipuler des abstractions, produire des objets, diriger d'autres personnes, administrer des organisations ou créer de nouvelles connaissances sont considérés comme des personnes de poids dans la société. Ceux dont les talents dans ces secteurs se font plus modestes sont moins considérés. Quant à ceux qui n'atteindront jamais le niveau de compétence exigé pour une performance de haut calibre dans la société industrielle, ils sont nettement défavorisés. Notre choix des semi-éducables comme élèves dans le projet Gamma est en partie motivé par l'espoir que dans la collaboration de l'UQAM et de "Initiation à la Vie", nous puissions arriver après quelques années à former un groupe de professionnels dont la compétence ne consistera pas seulement à pouvoir travailler avec ces enfants mais aussi, d'une part, à faire avancer la science dans l'éducation des semi-éducables et, d'autre part, à modifier les attitudes sociales. Un exemple vivant, fonctionnel et concret d'une école valable d'enseignement, de formation des maîtres et de recherche en enfance semi-éducable, peut au moins fournir un exemple de changement des attitudes envers ces enfants.

2.22 Spécification de A_2 comme interne dans le projet Gamma. La population des maîtres en formation pour le projet Gamma est divisée en deux groupes.

2.22.1 Etudiants-internes:

Les caractéristiques de ce premier groupe A2 sont les suivantes:

1. l'étudiant a un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent
2. il entend poursuivre une carrière en enfance inadaptée
3. il est accepté par le doyen du premier cycle à l'UQAM et l'école "Initiation à la Vie"
4. il a de préférence de l'expérience dans le travail avec les enfants exceptionnels
5. il désire participer au projet Gamma pour une période de trois ans.

2.22.2 Maître-interne:

Les caractéristiques de ce groupe sont les suivantes:

1. l'étudiant a un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent
2. il entend poursuivre une carrière en enfance inadaptée

3. il est maintenant engagé comme maître à l'école "Initiation à la Vie" ou il le sera en septembre 1972

4. il est accepté par le doyen du premier cycle à l'UQAM

5. il désire participer au projet Gamma pour une période de trois ans.

2.23 Admission comme interne dans le projet Gamma. La sélection des internes pour le projet Gamma est faite par le Comité du projet Gamma:

1- le directeur de la recherche à Chambly, Jan Palkiewicz

2- le principal de "Initiation à la Vie", Mme Maria Grossman

3- le coordonnateur du projet, Maurice Belanger

4- un représentant de l'UQAM, François Bilodeau

5- le vice-doyen de la famille "formation des maîtres", Jean-Claude Foran.

Chaque étudiant-interne doit soumettre un curriculum vitae et les autres informations ou documents exigés pour l'admission à l'UQAM. Chaque étudiant-interne est évalué indépendamment. Pour le projet Gamma, nous proposons la sélection de trois étudiants-internes.

Le groupe des maîtres maintenant engagés à "l'Initiation à la Vie" et qui rencontre les exigences énoncées en 2.22.2 sera admis en bloc. Plutôt que d'admettre des individus, nous admettons une école. Chaque maître-interne doit soumettre un curriculum vitae et les autres informations ou documents exigés pour l'admission à l'UQAM.

Les dossiers des internes seront conservés par le registrariat et le coordonnateur.

2.24 Le rôle de l'université face à l'interne. Spécification de A_3.

L'université doit servir d'agent coopérateur qui a pour rôle de faciliter la relation entre l'environnement et l'interne dans son projet de devenir un professionnel de l'éducation de l'enfance semi-éducable. A_3 représente les personnes qui, dans le projet Gamma vont servir d'agents coopérateurs pour les internes.

2.25 Le rôle des internes face à l'université.

Nous pouvons expliciter les fonctions de l'université en explicitant le rôle de l'interne qui désire travailler comme agent

coopérateur dans l'éducation des semi-éducables. Dans les programmes traditionnels de formation des maîtres, il y a une coupure entre le rôle de l'université et le rôle du futur enseignant. Dans de tels programmes, l'étudiant est d'abord formé à l'université et ensuite, s'exerce à des fonctions de practicien. Le rôle de l'université est de former l'étudiant et le rôle de l'étudiant est d'être formé par l'université. C'est ainsi que la plupart des programmes traditionnels de formation des maîtres sont basés sur la relation agent-patient. Nous proposons, quant à nous, d'appliquer le modèle générique à l'université. Le rôle de l'université dans cette perspective et le rôle de l'interne sont les mêmes et la coupure traditionnelle dont nous avons parlé plus haut se voit éliminée. Cette coupure traditionnelle semble être au coeur de ce que les étudiants aux Etats-Unis appellent "The irrelevance of the University".

Nous pouvons résumer le rôle de l'université et le rôle de l'interne en établissant que leur commun objet-dans-un-milieu est l'unité $A_1 \rightleftarrows B_1$. Alors que l'université et l'interne jouent un même rôle, les fonctions des deux diffèrent et exigent d'être distinguées.

2.26 Les fonctions de l'université.

Dans les modèles traditionnels de formation des maîtres, la fonction de l'université est de fournir au futur maître un ensemble de connaissances et de techniques qu'il utilisera plus tard dans sa pratique. Nous envisageons le projet Gamma comme une collaboration entre l'université et le milieu. Cela implique que nous devons réexaminer la fonction que cette intersection université-milieu doit jouer face à l'interne. Nous proposons deux fonctions majeures pour l'université-milieu.

1. la fonction de planification; elle consiste à aider l'interne dans la planification des expériences éducationnelles (l'organisation de B_1) pour les élèves A_1.

2. la fonction analytique; la fonction analytique consiste à seconder l'interne dans son analyse du processus d'interaction $A_1 \rightleftharpoons B_1$ et de construction de connaissance K_1

Les structures spécifiques du projet Gamma pour réaliser ces fonctions sont décrites en 2.3.

2.27 Les fonctions de l'interne.

En décrivant le projet Gamma, nous devons spécifier les fonctions des internes par un ensemble de sous-fonctions. Certaines d'entre elles sont aussi des conditions d'admission au projet; d'autres peuvent être reliées soit à l'université, soit au milieu, soit aux deux.

1. L'interne doit être capable de rendre l'enfant heureux même s'il se trouve souvent dans des circonstances difficiles. Il doit aider l'enfant à son propre développement.

2. Faire quelque chose de ses mains a beaucoup d'importance pour lui et il doit ainsi être capable d'inciter l'enfant à réaliser des choses avec ses mains.

3. Il doit centrer son attention sur l'activité de l'élève.

4. Il peut faire jouer les enfants; jeux dramatiques, règles de jeux, jeux sportifs.

5. Il doit être un agent capable de faire évoluer la société vers une plus grande responsabilité envers les enfants semi-éducables.

6. Il doit créer de nouvelles expériences didactiques pour les enfants, faire de la recherche et communiquer les résultats à ses collègues professionnels.

7. Il doit connaître et être capable d'employer les techniques déjà développées pour les enfants semi-éducables.

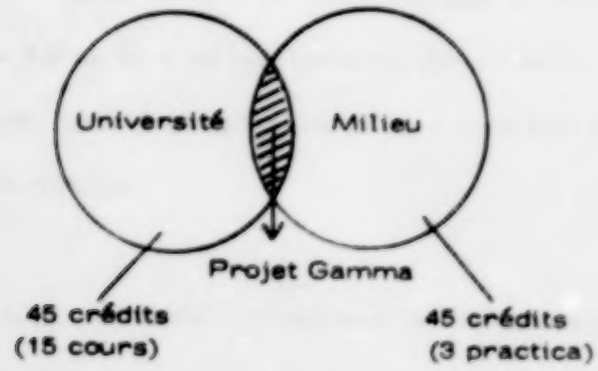
8. Il doit recevoir une initiation à la recherche scientifique et être capable de travailler à la formation de d'autres centres de travail.

2.3 Les structures du projet Gamma

2.31 Exigences en terme de crédit.

Un premier cycle à l'UQAM comporte 90 crédits pour un programme normalement de trois ans. Nous proposons la même structure pour les internes du projet Gamma. Puisque le modèle spécifique que le projet se situe à l'intersection université-milieu, nous proposons que quinze cours soient pris dans la banque de cours offert par l'UQAM. Nous voulons que l'interne puisse puiser dans toutes les ressources de l'université. Le programme de cours pris par les internes doit être approuvé par le comité du projet Gamma afin d'assurer un curriculum logique et cohérent de cours rencontrant les besoins de l'interne. Nous proposons comme seule règle générale, que l'interne doit prendre une série de cinq cours. Cependant, cette série devra rencontrer les besoins de l'interne. Plutôt que de suggérer un programme de cours, le coordonnateur du projet devra consulter chaque étudiant afin d'établir pour lui la série qu'il doit prendre. Les cours sont choisis en fonction du background de l'étudiant, de sa compétence actuelle et du type de travail qu'il veut poursuivre dans sa carrière. En décrivant plus tard la nature du

travail que l'étudiant doit faire dans le milieu pour les 45 autres crédits, nous indiquerons que chaque interne sera attaché à un groupe de recherche ou qu'il proposera une recherche individuelle à faire dans l'école. Les cours choisis sont aussi en accord avec le projet de recherche de l'interne.



2.32 Nous recommandons que l'étudiant prenne cinq cours par année et que le travail dans le milieu appelé le practicum, compte pour quinze crédits par année. L'organisation des crédits se ferait de la façon suivante:

	Université	Milieu	
1972-73	15 cr (5 cours)	15 cr (Practicum 1)	
1973-74	15 cr (5 cours)	15 cr (Practicum 2)	
1974-75	15 cr (5 cours)	15 cr (Practicum 3)	
	45 cr	45 cr	= Total: 90 cr

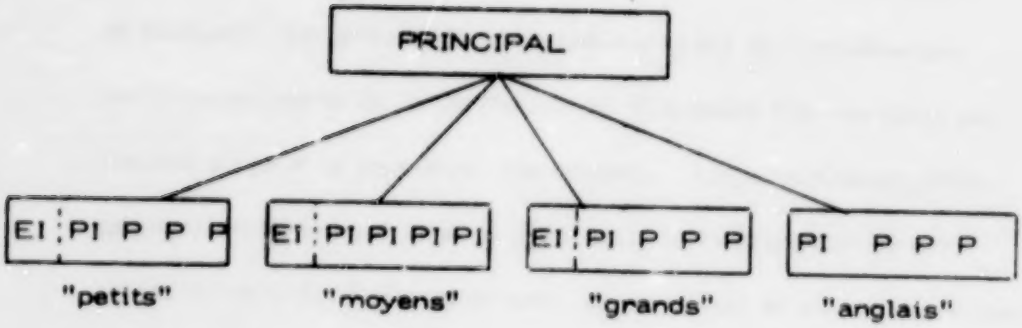
L'interne qui s'engage dans le projet Gamma peut recevoir, en équivalence, un maximum de neuf crédits mais seulement avec l'approbation spécifique du comité du projet Gamma. Les études antérieures créditées doivent être clairement reliées au champ d'étude de l'enfance semi-éducable. Aucun crédit ne sera accordé pour de l'expérience antérieure puisque le projet Gamma comporte une bonne part de ses activités dans l'école. Dans le projet Gamma, chaque programme se conforme aux besoins de l'étudiant-interne.

2.33 La structure de l'école "Initiation à la Vie" en relation avec le travail dans le milieu des internes .

La nouvelle école maintenant en construction sera terminée en octobre ou novembre 1972. A ce moment, les étudiants et le personnel de l'école déménageront dans ce nouvel édifice qui a été spécifiquement conçu comme une école pour les enfants semi-éducables. L'architecture de l'école est le résultat de deux années de travail, de coopération entre le personnel de l'école et l'architecte. L'école comprend quatre aires ouvertes.

Chaque aire contient un espace de travail pour environ 35 étudiants et quatre professeurs qui travailleront en team teaching. Les quatre aires sont:

1. l'aire pour les petits
2. l'aire pour les moyens
3. l'aire pour les grands
4. l'aire pour les enfants de 6 à 18 ans de langue anglaise.



PI= Professeur interne
P= Professeur régulier
EI= Etudiant interne

Atelier no 1P
Atelier no 2PI
Atelier no 3P

En plus des quatre groupes de professeurs, il existe trois ateliers: arts, menuiserie, et art domestique. Il y a actuellement

huit professeurs qui aimeraient s'engager dans le projet Gamma à titre de maîtres internes. Ce sont tous des professeurs ayant de l'expérience et ils ont leur brevet d'enseignement mais ils n'ont pas de BSC.

La formule enseignement par équipe permettra d'assigner un étudiant interne à chaque groupe. Cela est un point clé dans le projet Gamma puisque l'étudiant interne deviendra un membre du groupe d'enseignement pour planifier, enseigner, analyser et évaluer. Le groupe de professeurs ayant de l'expérience sera responsable de la formation de l'étudiant interne dans son travail au jour le jour avec les enfants. La supervision pédagogique de l'étudiant interne sera sous la responsabilité conjointe du groupe d'enseignement, du principal et du coordonnateur du projet. Cette structure permet aussi l'introduction d'un cycle de supervision dans lequel l'étudiant interne conçoit une expérience pour les enfants en collaboration avec le groupe d'enseignement, met le plan en exécution sous la supervision d'un (ou plus) membre du groupe d'enseignement et analyse l'efficacité de l'expérience. Cette analyse des qualités et des faiblesses donne de l'information pour la conception de nouvelles expériences.

Puisque l'étudiant interne travaillera étroitement avec le groupe d'enseignement, son expérience dans l'école sera constamment un acte d'apprentissage. Il s'est avéré que ce modèle de supervision clinique est la meilleure structure pour superviser les enseignements. (Supervision: The reluctant Profession. Ra'ph L. Mosher and David E. Purpel. Boston: Houghton Mifflin Company, 1972. Chapitre 7: Supervising teachers in groups; chapitre 5; clinical Supervision: The analysis of teaching). L'organisation du personnel pour le projet Gamma en septembre 1972 sera la suivante:

Equipe 1 ("petits")	Equipe 2 ("moyens")	Equipe 3 ("grands")
Professeur interne	Professeur interne	Professeur interne
Professeur régulier	Professeur interne	Professeur régulier
Professeur régulier	Professeur interne	Professeur régulier
Professeur régulier	Professeur interne	Professeur régulier
Etudiant interne	Etudiant interne	Etudiant interne

Equipe 4 (Anglais)

Professeur interne	Atelier 1	Professeur régulier
Professeur régulier	Atelier 2	Professeur interne
Professeur régulier	Atelier 3	Professeur régulier
Professeur régulier		

Etudiants interne = 3
Professeurs interne= 8

Chaque équipe d'enseignement a pour fonction de planifier et d'analyser l'apprentissage des enfants. En d'autres termes, c'est la structure d'équipe qui sert d'instrument pour la réalisation des fonctions de planification et d'analyse définit en 2.26.

2.34 La fonction recherche et la structure de sa réalisation

En plus d'assumer des fonctions d'enseignement et de formation des maîtres, l'école "Initiation à la Vie" envisage d'assumer aussi des fonctions de recherche. De nombreuses possibilités se dégagent de nos discussions préliminaires avec le personnel de l'école et nous voulons décrire ici l'état actuel de la question.

La nouvelle école comprendra une variété de ressources qu'on ne trouve pas habituellement dans la plupart des écoles. Il y aura une riche bibliothèque, des journaux de recherche et une collection d'articles portant sur les enfants semi-éducables. Des fonds ont été alloués pour développer la collection déjà existante. Un centre de matériel éducationnel est prévu pour l'école de même qu'une salle d'étude et de recherche à l'usage

du personnel. L'école comprendra aussi un système complet de télévision à circuit fermé. Il y aura de plus, un grand gymnase, une piscine spécialement conçue pour les enfants semi-éducables. Il y a enfin des ateliers pour l'art, pour la menuiserie et l'art domestique.

Ces ressources sont à la disposition du personnel pour leur travail quotidien avec les enfants, mais ils peuvent aussi servir comme ressources pour une grande variété de recherche portant sur les problèmes de l'enseignement aux semi-éducables. Les discussions menées avec le personnel ont révélé quatre orientations de recherche:

1. un groupe de professeurs est intéressé à l'éducation physique des semi-éducables. Mais aussi, même s'il s'est fait beaucoup de travail dans ce domaine, l'examen de la littérature portant sur la question révèle qu'il y a eu peu de travail de recherche fait dans le domaine de l'éducation physique des semi-éducables. Par exemple, est-ce que dans les jeux régis par des règles, comme le hockey sur table, un mongoloïde peut jouer en suivant les règles? Que sont les possibilités d'utiliser les jeux régis par des règles comme valeurs humaines de fair-play, de coopération et de collaboration peuvent être apprises dans des situations de jeux. Quelle relation existe entre l'orientation de l'enfant dans l'espace et l'usage de son corps? Ce groupe est intéressé à développer un programme d'éducation physique basé sur la recherche antérieure et sur la recherche à faire de sorte qu'il puisse en 1975 publier un

document qui serait une contribution dans le domaine des enfants semi-éducables.

2. L'équipement de télévision dans l'école offre une grande variété de possibilités de recherche. On ne connaît presque rien dans ce domaine. On pourrait en particulier entreprendre une recherche sur l'usage de l'image dans le domaine de la connaissance, de l'affectivité et de la psychomotricité. Le champ de recherche est complètement ouvert, compte-rendu du fait qu'il eu très peu de travaux faits jusqu'à maintenant. On peut espérer que le groupe de recherche pourra construire, pendant les trois prochaines années, du matériel qui sera une contribution dans l'éducation des semi-éducables.

3. A notre connaissance, il n'y a pas d'école organisée pour les semi-éducables et qui soit construite sur la structure de l'aire ouverte et de l'enseignement par équipe. (On doit noter que cette école appliquera l'enseignement par équipe en son sens propre d'organisation tel que définit par Shaplin et Olds et non simplement un enseignement en collaboration comme on semble le comprendre au Québec). Un groupe s'intéresse à l'étude de l'école comme une structure viable de travail pour les semi-éducables. Après trois ans d'opération, le personnel de l'école pourra faire une analyse critique de la viabilité de cette structure de l'aire ouverte pour les semi-éducables et pourra communiquer leur recommandation à leurs collègues dans le même domaine.

2.35 Les internes et la fonction recherche

Nous proposons que chaque interne fasse partie d'un groupe de recherche. Pour chaque projet de recherche, nous espérons que les ressources de l'UQAM et des autres universités leurs seront accessibles. Nous envisageons que

l'UQAM soit un instrument pouvant servir à la réalisation des projets de recherche, soit de groupe, soit individuel. En 2.32, nous avons recommandé que l'étudiant prenne quinze crédits par année dans le milieu. Nous pourrons maintenant préciser de façon plus explicite la nature du travail dans le milieu. Le travail dans le milieu se situe à deux niveaux. D'abord comme membre d'un groupe d'enseignement dans lequel le groupe a la responsabilité de sa formation de planificateur et d'analyste. C'est une structure qui permet aux membres qui ont plus d'expérience de former ceux qui en ont moins. Deuxièmement comme membre d'un groupe de recherche. Pour le maître interne, le travail dans le milieu se situe aussi à deux niveaux mais avec une différence dans sa fonction spécifique au premier niveau. Comme membre d'un groupe d'enseignement, le maître interne est impliqué dans la planification et l'analyse; mais aussi à titre de professeur ayant de l'expérience, il a fonction de formateur de l'étudiant interne attaché au groupe.

Les projets de recherche des groupes ou des individus seront présentés sous forme de projets et devront être examinés par le comité du projet Gamma. Le comité du projet Gamma super-

visera le travail et fera des analyses périodiques et des recommandations sur le travail en cours. Chaque groupe ou individu doit écrire un rapport final de son projet de recherche et on s'attend à ce qu'il produise des documents suffisamment de haut calibre pour être publiés.

2.36 Horaire de l'interne.

Si nous utilisons la semaine de travail de cinq jours dont chacun contient deux unités, le plan suivant peut représenter la semaine de l'interne hypothétique. Nous recommandons que dans le premier semestre de l'année académique 1972, l'interne prenne deux cours à l'université. L'étudiant-interne passera sept unités à l'école.

1.	8:30 - 12:00	Université	Milieu		Milieu	Milieu
2.	12:00 - 16:00	Milieu	Milieu	Milieu		Milieu
	16:00 - 20:00			Univer.		
		Lundi	Mardi	Mercre.	Jeudi	Vend.

EXEMPLE D'HORAIRE POSSIBLE POUR UN ETUDIANT INTERNE

Le professeur-interne engagé à plein temps par la régionale de Chambly peut être dégagé pour un maximum de deux unités d'école par semaine pour suivre des cours à l'université.

2.37 Statut des internes en regard de l'université

2.37.1 Les internes sont considérés comme des étudiants plein temps

2.37.2 Les internes jouissent des droits et privilèges des étudiants plein temps de l'UQAM.

2.37.3 Les internes doivent payer la scolarité des étudiants plein temps

2.38 Diplôme des internes.

2.38.1 Un candidat qui a complété avec succès les travaux du projet Gamma reçoit un diplôme de premier cycle reconnu par le Ministère de l'Education, un baccalauréat spécialisé en enfance inadaptée.

2.39 Evaluation

2.39.1 Evaluation par les internes

a) chaque interne doit tenir un journal dans lequel il analyse la construction progressive de sa connaissance (K_2) engendré par sa mise en relation avec son objet-dans-le-milieu (B_2). En décembre, avril et juin de chaque année, l'interne doit soumettre son journal au Comité du projet Gamma. Le coordonnateur et le principal doivent lire ce journal afin d'analyser le K_2 construit par l'interne. Le résultat de cette analyse constitue le K_3. Chaque interne doit avoir une entrevue avec le principal et coordonnateur pour analyser son travail. Le journal doit être gardé à jour pendant les trois ans du programme.

b) dans l'entrevue, l'interne devra faire son analyse du fonctionnement du projet Gamma.

c) à la fin des trois ans, chaque interne doit soumettre un rapport final contenant son analyse, son évaluation et ses recommandations relatives au projet Gamma.

2.39.2 Evaluation par le Comité du projet Gamma.

a) en janvier de chaque année, le comité devra se réunir pour analyser, évaluer et faire ses recommandations concernant le projet Gamma K4; il devra remettre une copie de son rapport à la Régionale de Chambly et au doyen du premier cycle.

b) en juin, le comité du projet devra soumettre son rapport annuel à la Régionale de Chambly et au doyer du premier cycle.

2.39.3 Evaluation par le coordonnateur.

a) le coordonnateur devra tenir un dossier sur chaque étudiant. A chaque année, il fera une étude de cas pour chaque étudiant. Cette étude de cas sera revue par le Comité du projet Gamma. C'est à partir de cet ensemble d'évaluation qu'on recommandera que l'étudiant continue ou ne continue pas.

b) le coordonnateur et le principal doivent reviser le travail de chaque interne dans le practicum et le juger sur la base, passe, passe pas. Un échec dans le practicum place l'étudiant en probation. Un échec dans deux practica élémine l'étudiant du programme.

c) le coordonnateur doit vérifier si l'étudiant a une moyenne de 60% dans les cours qu'il suit à l'université.

2.39.4 Evaluation par le décanat du premier cycle

A la fin de chaque année académique, le coordonnateur et le principal font une recommandation à la Commission Régionale de Chambly et au doyen du premier cycle pour la continuation ou la terminaison du projet.

2.39.5 Evaluation finale en 1975.

Le coordonnateur est responsable de la préparation d'un rapport final pour la Régionale de Chambly et le vice-doyen du premier cycle.

SECTION 6

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Bibliothèque
Montréal (Q)

DOCUMENT DE TRAVAIL

PROJET

M.U.E

Claude Fortin

Corrigé et augmenté
Le 14 février 1975

NOTE: Avant-table des matières

Le projet MUE est en gestation depuis janvier 1974. La première partie (pp. 2-14) de cet écrit daté de juin 1974 contient le premier essai d'articulation auquel ont travaillé quelques étudiants et l'animateur. La deuxième partie de ce texte (pp. 15-22) date du mois d'août 1974 et se veut une artitulation à partir des instruments conceptuels utilisés; la troisième partie (pp. 23-38) complète les informations sur l'encadrement et l'évaluation des étudiants et date du mois de février 1975. La deuxième et la troisième partie ont été rédigées par le promoteur du projet.

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	2
LE TUTEUR ET LE PROJET:	
TUTEUR/ETUDIANTS	3
TUTEUR/MILIEU	3
FORMATEUR DES MAITRES DE L'ELEMENTAIRE: UNE EXPERIENCE	4
TUTEUR/UNIVERSITE	5
CALCUL DE LA TACHE DU TUTEUR	5
LES ETUDIANTS ET LE PROJET:	
OBJECTIFS DU PROJET	6
EXIGENCES:	
. PRODUCTION	6
. TEMPS	8
SELECTION DES PARTICIPANTS	9
ATTENTES DE L'ETUDIANT FACE A L'UNIVERSITE	10
CONCLUSION	1a
EVALUATION DES ETUDIANTS (1ère partie)	12
CONCLUSION A LA PREMIERE PARTIE	13
INSTRUMENTS CONCEPTUELS	15
ENCADREMENT (1ère partie)	16
EVALUATION DES ETUDIANTS (2ième partie)	19
PROBLEMES CONNEXES	20
ENCADREMENT (2ième partie)	23
EVALUATION DES ETUDIANTS (3ième partie)	27
ANNEXE I	33
BIBLIOGRAPHIE	37-38

INTRODUCTION

Il s'agit d'un projet dont l'objectif est de favoriser une meilleure utilisation des ressources éducatives opérantes chez l'étudiant-maître, dans le milieu professionnel et à l'Université.

Pendant la session d'automne 74, un groupe d'étudiants (10 à 15) de troisième année, encadrés par un "tuteur", élaborent un profil personnalisé d'apprentissage en composant avec les services de l'Université et les ressources d'un milieu d'enseignement régulier (Brossard).

A raison de deux ou trois jours/semaine en milieu scolaire et un jour à l'Université, les étudiants structurent, expérimentent et analysent différentes situations d'apprentissage propices à stimuler leur formation professionnelle, ce qui serait l'équivalent de 15 crédits.

LE TUTEUR ET LE PROJET

On pourrait résumer le rôle du tuteur de la façon suivante: stimuler les étudiants à rechercher, communiquer et traiter l'information nécessaire à l'élaboration et à l'actualisation d'un plan d'apprentissage personnalisé; poursuivre sa démarche d'apprentissage comme formateur de maîtres en expérimentant une autre forme d'encadrement et d'animation.

A. Tuteur-étudiants:

1. Aider chaque étudiant à formuler son plan d'apprentissage, à l'évaluer et l'ajuster tout au long du processus.
2. Aider chaque étudiant à trouver dans l'interaction entre étudiants un stimulant important de productivité et à expérimenter certains modes d'intervention.
3. Aider chaque étudiant à obtenir le maximum d'information susceptible d'enrichir son plan d'apprentissage.

L'action du tuteur consiste à favoriser la circulation de l'information entre étudiants en puisant tant à l'intérieur de l'Université que dans le milieu professionnel.

B. Tuteur-Maître

A la base d'un tel projet il y a la conviction que toute démarche alliant, dans l'immédiat, le théorique et le pratique, est plus valable. L'interaction entre l'étudiant, le maître

associé (classe) et le tuteur (Université) serait le lieu privilégié où prendrait forme l'alliance du théorique et du pratique. Le rôle du tuteur en est un d'agent de liaison.

Des avantages pour le milieu existent:

- certains maîtres-associés seraient heureux de voir la rentabilité de leur action augmentée par l'aide à moyen terme d'un étudiant-maître.
  Toutefois si une telle formule s'avérait suffisamment rentable il faudrait penser à des moyens efficaces de recruter des maîtres-associés compétents.
- "Le milieu" trouverait avantage à mieux connaître les futurs candidats dont il peut avoir besoin.
  A Brossard par exemple, on engage de 25 à 30 enseignants par année.
  Une première démarche auprès du Directeur général de Brossard indique que ce projet trouverait accueil en ce milieu.

C. Formateur de maîtres de l'élémentaire: une expérience

Le rôle de l'enseignant à l'élémentaire ne consiste pas seulement à transmettre des informations mais tout autant sinon plus à créer les conditions (environnement physique et psychique) qui permettront aux enfants de découvrir et d'explorer toutes les dimensions de leur personnalité.

L'enseignant à l'élémentaire est appelé à jouer différents rôles: transmetteur de connaissances lorsque la demande en est faite (enseignement), agent de liaison entre étudiants, et

entre l'étudiant et le milieu environnant; conseiller, stimulant, évaluateur...etc...

Le projet M U E permet à l'étudiant-maître de vivre dans le cadre de l'Université, une démarche pédagogique similaire à celle qu'il fera vivre aux enfants, ce qui est pour lui une occasion de réfléchir et de critiquer une démarche pédagogique concrète.

D. Tuteur - Université

L'Université du Québec attache suffisamment d'importance à la Formation des maîtres pour accepter d'investir des énergies à la recherche de formules toujours plus appropriées.

Les règlements no. 1 et no. 7 du Ministère de l'Education orientent largement l'action éducative auprès des enfants de 5 à 12 ans vers une prise en main, par l'enfant lui-même, de son processus d'apprentissage. L'étudiant-maître qui se prépare à jouer le rôle de l'encadreur d'une telle action doit pouvoir expérimenter systématiquement une telle démarche d'apprentissage au moins une fois.

En offrant aussi ce service, l'Université permet à des étudiants de troisième année de vivre une démarche pédagogique riche de tous ces éléments.

CALCUL DE LA TÂCHE DU TUTEUR

5 cours = 15 crédits = $\frac{1}{2}$ année
33 étudiants = 1 charge de cours
15 étudiants = $\frac{1}{2}$ charge de cours

Si 15 étudiants font chacun 5 cours-occasion ($\frac{1}{2}$ année), la charge de la personne responsable d'un tel projet pourrait être équivalente à 2 $\frac{1}{2}$ cours.

LES ETUDIANTS ET LE PROJET

LES OBJECTIFS DU PROJET:

1. Rendre l'étudiant responsable de la mise en application de son plan d'apprentissage; le projet lui fournit le cadre propre à la concrétisation d'une démarche d'apprentissage qu'il se sera fixée.

2. Offrir aux étudiants la possibilité d'utiliser le temps nécessaire pour mettre leurs objectifs à l'épreuve. Pour ce faire, ils pourront bénéficier de l'aide de maîtres-associés choisis en fonction de l'intérêt qu'ils portent à l'expérience et de l'approche pédagogique qu'ils préconisent (celle-ci sera jugée apte ou non à ouvrir de nouveaux horizons à l'étudiant.

3. Compléter la formation universitaire de l'étudiant.

PRODUCTION

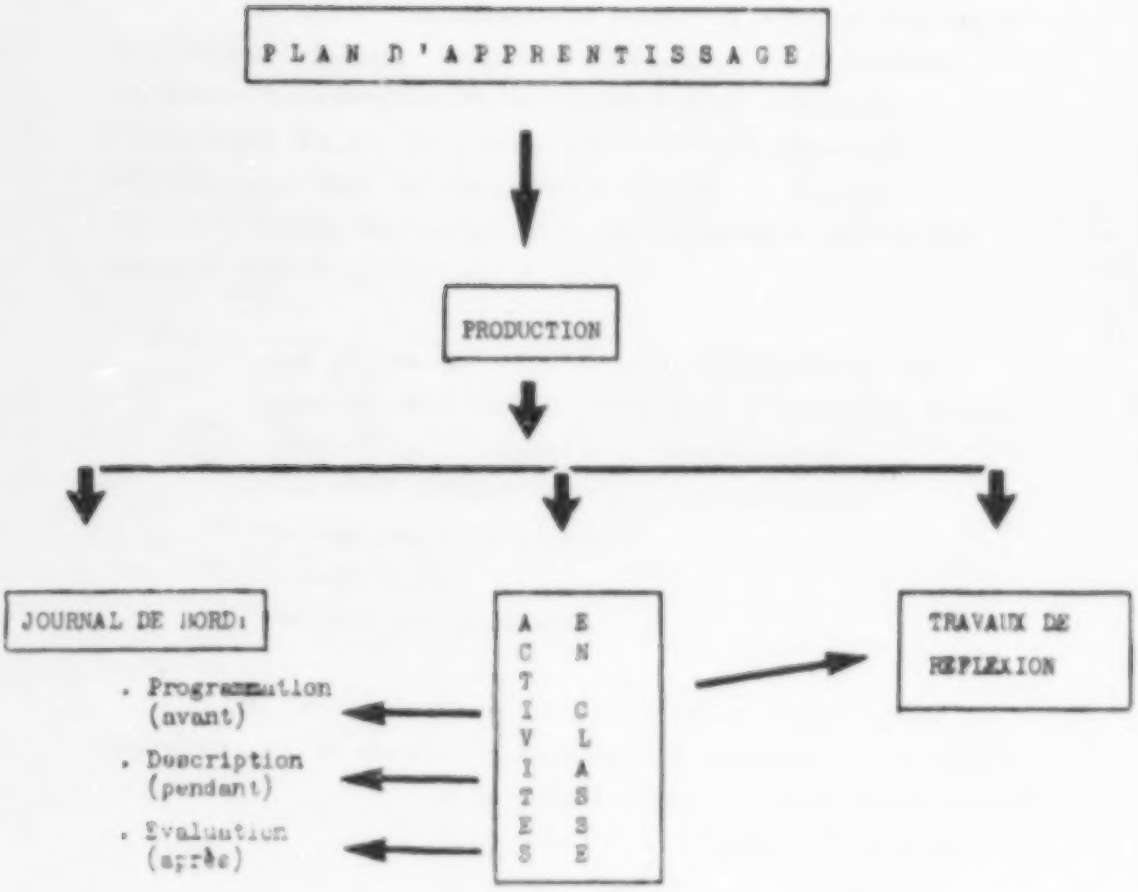
Quant à la quantité de travail demandé, le schéma élaboré sur la page suivante en explique le cadre général. L'évaluation se fera à partir du plan d'apprentissage , fourni au début du projet, en rapport avec les productions suivantes:

- le journal de bord que l'étudiant rédigera tout au long du projet, journal où l'on pourra retracer les trois séquences de l'application d'une étape, avant l'expérimentation, pendant et après celle-ci.

- les 3 ou 4 travaux de réflexion (dissertation) sur des problèmes rencontrés en classe, travaux qui exigeront d'avoir lu et su déguger les transferts pédagogiques appropriés.

- les activités en classe.

SCHEMA DU TRAVAIL QUE FOURNIRA L'ETUDIANT(E)



TEMPS:

La durée du projet serait d'un semestre à raison de 2-3 jours/semaine dans le milieu et une journée réservée à des rencontres hebdomadaires que l'étudiant aurait avec le groupe et/ou le tuteur.

Le but de ces rencontres serait la prise de conscience de problèmes communs. Le groupe d'étudiants deviendrait instrument de consultation, de compréhension, comparaison, d'évaluation etc... La formule séminaire sera davantage utilisée pour faire réfléchir les étudiants sur les efforts à tenter, les solutions à trouver et ce à travers les services offerts par l'U.Q.A.M. soit:

- les professeurs de différents départements, en particulier, ceux de Sciences de l'Education, Kinanthropologie, Linguistique, Mathématiques...
- les bibliothèques des différents pavillons
- le service de la polycopie
- l'audio-visuel
- un local de rencontres.

En termes de temps, les exigences du projet, pour les étudiants, se résument à préparer les activités (? heures)
à la présence dans le milieu (16-24 heures)
à la présence à l'Université (3 heures)
lectures et réflexion (? heures)

Ce qui équivaut à peu près au heures de travail obligatoire par semaine.

SELECTION DES PARTICIPANTS

Ce projet fait confiance en l'autonomie de l'étudiant et vise à améliorer la formation de celui-ci par l'immersion dans le milieu. Il est normal qu'il comporte certaines exigences quant au choix de ceux qui en feront partie.

Le projet s'adresse donc à des étudiants de troisième année en septembre 1974.

CONDITIONS

A) Plan d'apprentissage

Les étudiants intéressés devront fournir un plan d'apprentissage en partant du style d'enseignant qu'ils voudraient être si la possibilité leur était donnée d'entrer en fonction immédiatement. A l'intérieur de ce plan, on devra retrouver l'approche pédagogique prônée par l'étudiant ainsi que la description des activités sur lesquelles il voudrait travailler, se spécialiser. A partir de ces documents, le tuteur devrait être en mesure de percevoir si l'étudiant pourra évoluer en fonction d'une orientation pédagogique personnelle et constater si la personne possède un minimum de moyens pour se réaliser.

B) Interview

Il y aura aussi un interview où le tuteur et un étudiant "choisiront" les personnes les plus aptes à s'adapter à cette situation d'apprentissage. A noter que l'étudiant ne sera que consulté dans le choix des sujets, le tuteur se réservant le droit de trancher dans les cas "frontières".

ATTENTES DE L'ETUDIANT FACE À L'UNIVERSITE

Notre projet voulant allier le pratique et le théorique, nous attendons des diverses institutions scolaires à l'intérieur desquelles nous vivrons, le stimulant du pratique alors que l'Université jouera un rôle de soutien à cette expérience et de stimulant à la réflexion.

Elle supportera cette expérience d'abord en permettant à des étudiants de participer à un tel projet, en rendant équivalentes au niveau des crédits universitaires leur expérience d'enseignement dans diverses écoles.

L'Université encouragera aussi l'expérience en offrant aux étudiants les diverses ressources qu'elle possède; celles-ci étant donné la nature de l'expérience seront principalement des ressources humaines (tuteur)...etc...

Les étudiants impliqués dans ce projet pourront aussi compter sur la disponibilité des différents professeurs de l'Université étant donné qu'ils auront sûrement à faire face à différents problèmes concernant l'enseignement de diverses disciplines.

Bien entendu le Service des Stages pourra être un élément-ressource pour les étudiants, en leur suggérant par exemple une liste d'écoles et de maîtres-associés susceptibles de les intéresser.

L'Université pourra réfléchir à cette expérience si elle s'avère positive pour repenser les structures de ses cours et le nombre de jours d'enseignement pratique auxquels les étudiants doivent participer à l'intérieur des sessions normales de cours à l'Université.

CONCLUSION

Le projet vient d'un besoin au sein du module, le fait que des étudiants, en collaboration avec le tuteur, en aient assuré la conception le prouve.

Nous attendons l'approbation pour passer à l'opérationnalisation du projet.

EVALUATION DES ETUDIANTS

Le promoteur du projet désire expérimenter pour lui-même une forme de co-évaluation.

L'étudiant participe à son évaluation en choisissant le mode d'inscription au bulletin (A-B-C-D-E-I, ou S-E-I) et en indiquant les critères qu'il se donne et la note qu'il se propose d'atteindre. Nous croyons que A-B-C-D-E-I serait aussi nécessaire que S-E-I vu le règlement de l'U.Q.A.M. qui dit de ne pas utiliser la notation S ou E pour plus de dix cours.

Le tuteur ajoute, si nécessaire, aux critères proposés par l'étudiant en mettant une insistance sur la réflexion et la critique des différentes situations d'apprentissage et en informant l'étudiant au fur et à mesure que le processus se déroule (rencontres individuelles).

L'évaluation se fera sous quatre titres qui pourront être transférés aux cinq cours-session.

3 crédits: 1. Production du plan d'apprentissage et du journal de bord.

6 crédits: 2. Production d'activités d'apprentissage pour favoriser le processus d'apprentissage des enfants.

3 crédits: 3. De trois à cinq dissertations qui prendront chacune leur source dans une interrogation de l'étudiant.

2 crédits: 4. La participation aux séminaires.

CONCLUSION

Dans ce projet-ci, étudiants et tuteur veulent combiner leurs efforts pour expérimenter une forme nouvelle de formation

- où l'étudiant puisse être le premier responsable de son processus d'apprentissage et puisse être témoin d'une démarche pédagogique qui se rapproche de ce qu'il aura à encadrer dans un an.
- où le milieu puisse mettre sa compétence au service des futurs professionnels dont il aura lui-même besoin.
- où le formateur de maîtres puisse aussi vivre une démarche d'apprentissage en proposant une démarche pédagogique non comme modèle mais comme point de référence pour les étudiants et pour lui-même.
- où l'Université puisse diversifier ses services de telle sorte que les étudiants-maîtres qui sont désireux d'appliquer la démarche réflexive et critique à <u>leur</u> processus de formation soient encouragés à le faire.

BANQUE DE COURS POUR LE PROJET MUE

Corrections apportées à la banque proposée précédemment à M. André Hupé.

74 PEM 220	Stage d'observation et d'enseignement
74 PEM 320	Stage d'enseignement
74 PEM 210	Classe-atelier II
74 PEM 310	Classe-atelier III
74 PED 008	Techniques audio-visuelles
72 PDI 670	Introduction à la didactique des sciences humaines
72 PED 103	Ecole et société I
74 PED 152	Objectifs et docimologie (domaine cognitif)
74 PED 306	Théories et techniques d'observation
74 MAD 301	Mathématiques III
74 LIN 329	Didactique de la lecture à l'élémentaire
74 LIN 281	Introduction à la pathologie du langage
72 LIN 324	Didactique I: Didactique du français, langue maternelle, à l'élémentaire.

et peut-être un cours au choix.

RÉDACTION DE CE DOCUMENT DE TRAVAIL

JOHANNE BOUGAUD, étudiante

DENISE PROVOST, étudiante

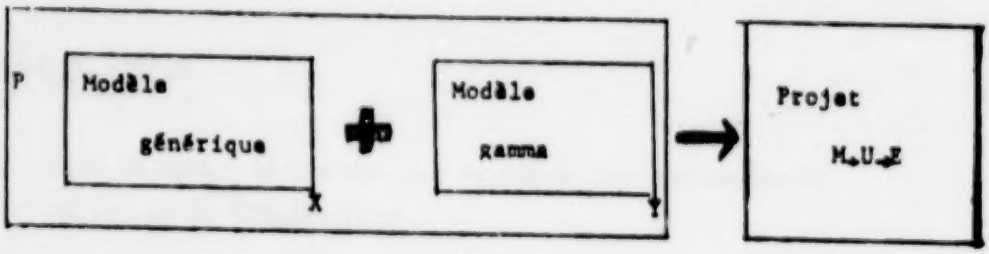
SUZANNE VAILLANCOURT, étudiante

JEAN-EUDES BOUDREAULT, conseiller

CLAUDE FORTIN, promoteur du projet

PROJET M.U.E

Les instruments conceptuels articulés par les auteurs du modèle générique (1) et ceux du modèle gamma (2), conviennent largement pour exprimer le substrat théorique du projet M.U.E. Le projet M.U.E se voudrait une autre actualisation de ces modèles.



Il s'agit d'un projet dont l'objectif général est de favoriser une plus large utilisation des ressources éducatives des étudiants plein-temps, du milieu professionnel et de l'Université ~~et~~ et dont l'objectif particulier est de donner des jalons de réflexion en vue de la réforme des programmes de formation des maîtres.

---

(1) Rapport d'étape du Comité de planification sectorielle formation des enseignants pp. 17-23.

(2) Cf. annexe I, ci-jointe, extraite de: Plan Séducation: Projet Gamma; non paginé.

Pendant la session d'automne 74, un groupe d'étudiants (10-15) de troisième année, encadrés par un tuteur, élaborent et expérimentent un plan personnalisé d'apprentissage en composant avec les services de l'Université et les ressources du milieu professionnel (Brossard, Terrebonne, Laval).

A raison de deux-trois jours/semaine en milieu scolaire et d'une journée à l'Université, les étudiants structurent, expérimentent, analysent et évaluent leur acte d'enseigner. Ceci serait l'équivalent de 15 crédits.

RÔLE DU TUTEUR

1. Etre un agent de liaison qui conjugue les ressources du milieu et de l'Université.

2. Individualiser (3) son action de formateur de maîtres.
   a) aider l'étudiant à formuler et verbaliser son plan d'apprentissage.
   b) aider l'étudiant à construire des activités d'apprentissage

---

(3) L'individualisation est entendue ici dans ce sens où son "but premier est l'actualisation du potentiel de celui qui apprend, pris comme individu, i.e....un potentiel qui est utile autant à l'individu en état d'apprentissage qu'à la société dans laquelle il vit. Le potentiel humain est tout ce qui permet à l'individu d'entrer en interaction. On le voit dans les échanges dynamiques de l'individu avec son environnement".

R.T.Hyman: L'individualisation de l'enseignement: ses effets cachés, "The Elementary School Journal", May 1973, p.10. Traduction de Jules Dumas.

c) aider l'étudiant à analyser, évaluer et verbaliser son acte d'enseigner.

d) aider l'étudiant à trouver dans l'interaction avec le maître-associé et avec d'autres étudiants un stimulant important pour l'actualisation de son projet professionnel. (4)

e) aider l'étudiant à expérimenter la démarche réflexive et critique dans l'interaction entre le milieu et l'Université.

3. Evaluation des étudiants (co-évaluation).

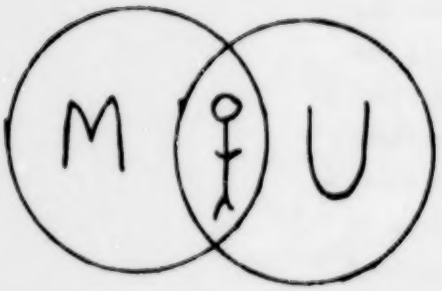
4. Co-évaluation du projet M.U.E avec les étudiants et une personne nommée par la Famille.

STRUCTURE D'ENCADREMENT

Voir page suivante.

(4) Cf. Pierre ANGERS, Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes, dans Prospectives, vol. 10, no.1, pp.8-23.

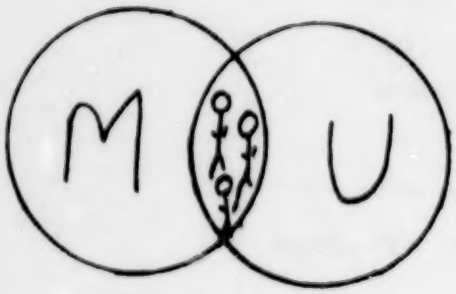
STRUCTURE D'ENCADREMENT



INDIVIDUELLEMENT

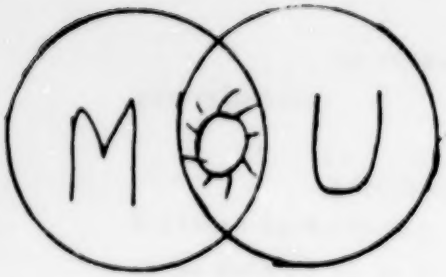
ROLES

1, 2 a, c, d



EN EQUIPE

2 b, c

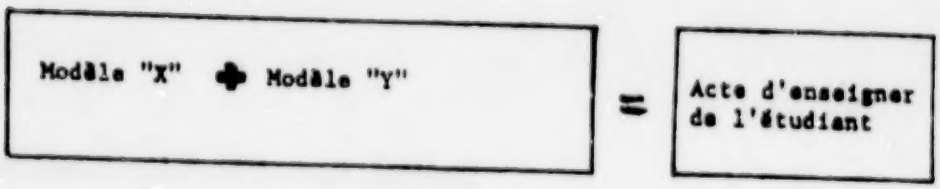


COLLECTIF

2 a, b, c, d, e, 4,

ROLE DE L'ETUDIANT

- Devenir... capable de formuler et de verbaliser son propre plan d'apprentissage à l'intérieur de son projet professionnel.
- Fabriquer des activités d'apprentissage.
- Expérimenter son acte d'enseigner.
- Devenir...capable de l'analyser, de l'évaluer et de la verbaliser.
- Expérimenter l'interaction avec un maître-associé et avec d'autres étudiants en fonction de ses actions de planification, d'analyse et d'évaluation.
- Articuler et verbaliser sa première synthèse professionnelle:



EVALUATION DES ETUDIANTS

Le tuteur désire expérimenter une forme de co-évaluation.

L'étudiant choisit le mode d'inscription au bulletin (A-B-C-D-E-I, ou S-E-I) en indiquant ses critères et la note qu'il se propose d'atteindre. Nous croyons que A-B-C-D-E-I serait aussi nécessaire que S-E-I vu le règlement de l'U.Q.A.M. qui dit de ne pas utiliser la notation S ou E pour plus de dix cours.

Le tuteur ajoute, si nécessaire, aux critères proposés par l'étudiant en mettant une insistance sur la réflexion et la critique des différentes situations d'apprentissage.

L'évaluation se fera sous quatre titres qui pourront être transférés aux cinq cours-session.

3 crédits: 1. Production du plan d'apprentissage et du journal de bord.

6 crédits: 2. Laboratoire: production d'activités qui enrichiront l'environnement éducatif des enfants.

3 crédits: 3. Trois dissertations qui prendront chacune leur source dans une interrogation de l'étudiant.

3 crédits: 4. Contribution aux séminaires:

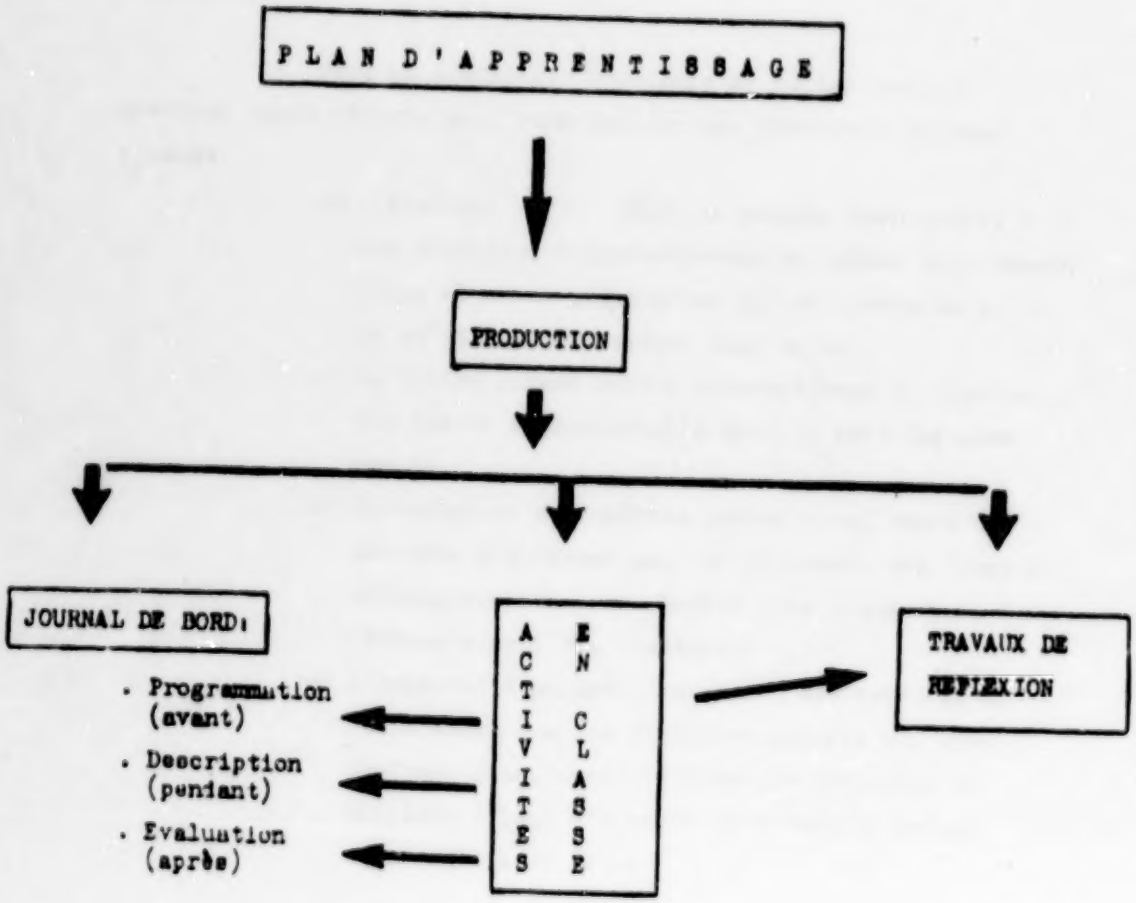
SCHEMA DU TRAVAIL QUE FOURNIRA L'ETUDIANT

Voir page suivante, tiré du document M.U.E p. 7.

ASPECTS ET PROBLEMES CONNEXES

- Coordination des objectifs de la formation des maîtres et des objectifs de l'Ecole du Québec.
- Accumuler de l'information en vue d'établir un réseau de maîtres-associés de qualité.

SCHEMA DU TRAVAIL QUE FOURNIRA L'ETUDIANT(E)



Suite de la page 6.

- Problème de placement des finissants
- Suivi dans le milieu d'insertion.

CONCLUSION

Dans ce projet-ci, étudiants et tuteur veulent combiner leurs efforts pour expérimenter une démarche d'apprentissage:

où l'étudiant être le premier responsable de son processus d'apprentissage et puisse être témoin d'une démarche pédagogique qui se rapproche de ce qu'il aura à encadrer dans un an.

où le milieu puisse mettre sa compétence au service des futurs professionnels dont il aura lui-même besoin.

où le formateur des maîtres puisse aussi vivre une démarche d'apprentissage en proposant une démarche pédagogique non comme modèle mais comme point de référence pour les étudiants.

où l'Université puisse diversifier ses services de telle sorte que les étudiants-maîtres qui sont désireux d'appliquer la démarche réflexive et critique à leur processus de formation soient encouragés à le faire.

P R O J E T M U E

DOCUMENT DE TRAVAIL SUR L'ENCADREMENT ET L'EVALUATION

ENCADREMENT	MILIEU ET UNIVERSITE

Dans le milieu

Le projet MUE postule que le milieu professionnel a autant de ressources que l'université pour jouer un rôle d'encadrement des futurs professionnels de l'enseignement. Le milieu professionnel a la qualité majeure de permettre à l'étudiant- maître de confronter non seulement ses idées mais toute sa personnalité à la réalité professionnelle qu'il a choisie; l'université a la qualité majeure de permettre à l'étudiant en formation de prendre le recul nécessaire pour prendre conscience de ses comportements réels dans l'ensemble de la situation professionnelle et de se mettre dans un processus de changement là où il diagnostique la nécessité d'un changement. En choisissant la classe comme situation d'apprentissage, les étudiants-maîtres se trouvent encadrés par un maître et une direction d'école compétents (la sélection a été minutieuse) qui fournissent ainsi à l'étudiant un cadre naturel et stimulant à l'apprentissage.

Le responsable du projet MUE rencontrera tous les enseignants-encadreurs à un rythme de un après-midi par 15 jours pour évaluer et corriger à mesure le processus en marche. Les commissions scolaires impliquées (Brossard, St-Hubert, ville Lemoyne et Montréal) ont accepté de libérer l'enseignant concerné, les étudiants ont accepté de remplir la tâche de suppléant sans rémunération.

Le responsable du projet demeure disponible pour toute rencontre ou toute communication entre l'étudiant et le milieu et ce à la demande de l'étudiant, du maître ou de la direction d'école.

A l'université: Pour l'encadrement des étudiants à l'université, deux techniques d'encadrement seront principalement utilisées par l'animateur:

1. le groupe de diagnostic
2. la technique proposée par "l'enseignement individualisé informel" [1] cf. Bibliographie p.37

ainsi que des personnes-ressources.

1. Le groupe de diagnostic:

La forme d'analyse qui est utilisée dans le groupe de diagnostic permettra à l'étudiant de revenir constamment sur son expérience de la réalité professionnelle(1) en contact avec 30 enfants + un maître + une direction d'école + des parents + un programme + des méthodes + des techniques...

> "L'analyse, dans le groupe de d'agnostic, est bien une "analyse" au sens fort du mot et non une explication. Elle consiste à fouiller le contenu du message pour en révéler les articulations, les aspects, les composantes, les méandres, la progression. Elle ne consiste pas à plaquer les schémas tout faits, des étiquettes ou des explications. Une telle analyse, d'après Rogers, suppose "l'empathie", c'est-à-dire une compréhension "de l'intérieur" de ce qui est dit... Rogers ne pense pas pour autant que l'analyse ne soit pas scientifique. Mais il pense qu'une analyse, même scientifique, suppose une sympathie existentielle avec ce qu'on analyse, "l'empathie". (2)

L'étudiant-maître ne peut devenir le "bon maître" de nos anciens livres de pédagogie: il peut devenir ce qu'il est et il importait de ne pas favoriser chez lui

---

(1) L'expérience existentielle ne peut exister chez un individu que s'il y a répercussion de l'affect au niveau de la personnalité toute entière. [2] p. 224.

(2) Lobrot, Michel La pédagogie institutionnelle, p. 180.

l'hypocrisie et la malhonnêteté envers lui-même; l'étudiant pourra devenir un bon maître dans la mesure où on lui donnera la liberté d'apprendre en toute liberté. [3] Les rencontres qui prennent la forme du groupe de diagnostic se font une fois la semaine, lors de la journée d'encadrement passée à l'université.

2. La technique proposée par "l'enseignement individualisé informel":

Le projet MUE voudrait permettre aux étudiants d'expérimenter un régime pédagogique conforme à ce que le Conseil Supérieur de l'éducation a proposé en 1969/70 et à ce que le Ministère de l'Education propose dans le règlement No. 7. [4] [5]

Le projet MUE s'adresse à de futurs enseignants de l'élémentaire qui veulent s'équiper pour favoriser chez chaque enfant le goût d'être et d'apprendre à être, le goût d'apprendre et d'apprendre à apprendre, le goût de communiquer son expérience personnelle et d'être stimulé par l'expérience des autres, le goût d'entrer en relation avec l'environnement, le goût de connaître.

En combinant la technique du "groupe de diagnostic" et la technique de "l'enseignement individualisé informel", j'espère que l'étudiant-maître fera l'expérience existentielle d'une relation pédagogique où il est le premier responsable de son apprentissage.

Personnes-ressources:

Parmi les personnes-ressources, Claude Paquette est venu initier les

étudiants à la technique de "l'enseignement individualisé informel", des parents viendront aider les étudiants à mieux prendre conscience de l'environnement éducatif réel de chaque enfant, des professeurs de l'université seront sollicités pour aider à faire le point de la connaissance sur les questions que les étudiants se poseront.

L'animateur du projet MUE est aussi appelé à jouer son rôle dans des rencontres soit avec des sous-groupes, soit avec les individus du projet: séminaires, évaluation, etc. (1)

---

(1) cf. rôle du tuteur et structure d'encadrement, ci-haut pp. 16.18

EVALUATION DES ETUDIANTS

Problématique

Dans le nouveau régime pédagogique qui est à prendre forme dans les institutions scolaires du Québec, la relation pédagogique subit une transformation de plus en plus radicale. La nouvelle conception de l'apprentissage et ses conséquences sur les rôles respectifs du séduquant et du maître, la place des programmes et les nouvelles formes d'évaluation sont autant de signes de l'évaluation actuelle.

Or, le problème majeur qui se pose actuellement à l'animateur du projet MUE est celui de concilier son rôle de moniteur de "groupe de diagnostic" et d'évaluer les étudiants en termes d'A-B-C-D-E. Pour jouer mon rôle, c'est-à-dire donner au séduquant la première responsabilité de son éducation, je crois que ma première attitude est de recevoir ce que le séduquant accepte de communiquer sans porter de jugement de valeur; dans le projet MUE, le séduquant et le directeur du projet sont d'accord pour reconnaître la valeur éducative des ressources combinées du milieu professionnel et université.

Je considère que l'investissement essentiel consiste ici à vivre 3 jours/semaine dans le milieu et 1 jour/semaine à l'université, avec ce que chaque situation d'apprentissage demande de participation: préparation d'activités pour alimenter l'environnement éducatif qu'est la classe, implication personnelle dans le groupe de diagnostic et/ou la démarche individualisée informelle. Dans le cadre de ce projet expérimental, les étudiants qui satisferont à ces exigences se verront attribuée la note "C". Les notes "A" ou "B" pourront être attribuées à ceux qui compléteront cet investissement essentiel par d'autres productions; la note "D" sera celle des étudiants qui ne satisferont que partiellement à l'investissement essentiel requis. La note "E" reviendra à ceux qui ne satisferont pas suffisamment à ces exigences.

1. L'étudiant prend connaissance des critères que je viens d'énoncer.

2. L'étudiant établit son objectif en termes de notes et en termes de productions (avant le 1er mars). L'étudiant peut puiser dans cette banque de productions qui a été élaborée par tous les membres du projet MUE. (cf. ici p. 29, 30 et 31).

3. L'évaluation finale se fait entre chaque étudiant et l'animateur qui évaluent conjointement l'investissement global de l'individu. En cas de désaccord, l'animateur prend la décision, l'étudiant a toujours la possibilité de recourir aux instances habituelles.

EXEMPLES DE PRODUCTIONS

PRODUCTIONS

1. Auto-évaluation: (analyse de comportements dans le temps) en utilisant le feed-back du maître-associé, des enfants du groupe MUE, de l'animateur.
2. Verbaliser acte d'enseigner.
3. Agent de changement.
4. Agents d'éducation.
5. Dissertation sur .....
   (une "question qui vous préoccupe").
6. Qualité de relation avec les enfants
   les professeurs
   etc...
7. Journal de bord.
8. Techniques.
9. Rôle de chacun dans "le groupe MUE".
10. Plan d'apprentissage, de perfectionnement...

EX. 1. Auto-évaluation à l'aide de feedback du professeur
des enfants
du groupe MUE
de l'animateur

PRODUCTION

. rapport écrit
. communication orale

CRITERES

25% recherche d'instruments d'auto-évaluation

25% feedback des sous-groupes

25% qualité de la communication: fond
forme

25% analyse pertinente de la démarche: prise de conscience.

EX. 2. Verbaliser l'acte d'enseigner.

PRODUCTION

. Trois (3) fois: début
milieu
fin

. Communication orale

CRITERES

. Recherche des éléments de l'acte d'enseigner
. Feedback à l'équipe MUE
. Qualité communication: fond
forme

. le fait des trois discours

EX. 3. Agent de changement

PRODUCTION

a) mesurer un comportement au début

b) auprès de qui, quoi, comment

c) instrument de mesure

CRITERES

1. Démarche:

   a) identifier le comportement à changer

   b) mesurer: les instruments

   c) interventions de changement auprès de qui, quoi, comment...

   d) mesurer les résultats

2. Fonds et forme de la communication.

L'évaluation des étudiants étant faite de la façon décrite ci-haut pour les étudiants qui vivent le projet MUE - expérimental, il restera à confirmer ou infirmer la valeur éducative du projet MUE comme alternative pour l'étudiant qui choisirait d'inclure dans ses trois années de formation une étape "à la projet MUE".

Claude Fortin
Promoteur-animateur
du projet MUE

On peut distinguer deux modèles dans les programmes traditionnels de formation des maîtres à l'Université: nommons les MODELE α et MODELE β.

MODELE α

Les programmes de formation basés sur ce premier modèle comportant quatre caractéristiques communes:

1- L'étudiant y est inscrit à temps plein, ceci généralement dans une université,

2- Le programme de l'étudiant est composé presqu'exclusivement de cours donnés par l'université,

3- Les rôles d'étudiants (futurs professeurs) et de praticiens (professeurs) y sont bien distincts. Le principal indice de cet état est la séparation nette qu'on fait entre ces deux activités (chaque chose en son temps),

4- Il existe une période transitoire pour permettre de passer de l'un à l'autre des rôles déterminés au point 3, c'est-à-dire, passer de l'université à la réalité scolaire; cette période prend en général la forme de stage ou de mise à l'essai.

On peut donc résumer le modèle alpha de formation en constatant qu'il y existe une séparation conceptuelle claire entre la période d'entraînement ou de formation et celle de l'enseignement plein-temps.

MODELE β

Le programme de formation basé sur ce modèle est très semblable

au modèle précédent. Il est surtout caractérisé, contrairement au modèle α , par l'origine des étudiants qui proviennent alors du milieu de l'enseignement lui-même (recyclage). On y retrouve aussi quatre caractéristiques communes:

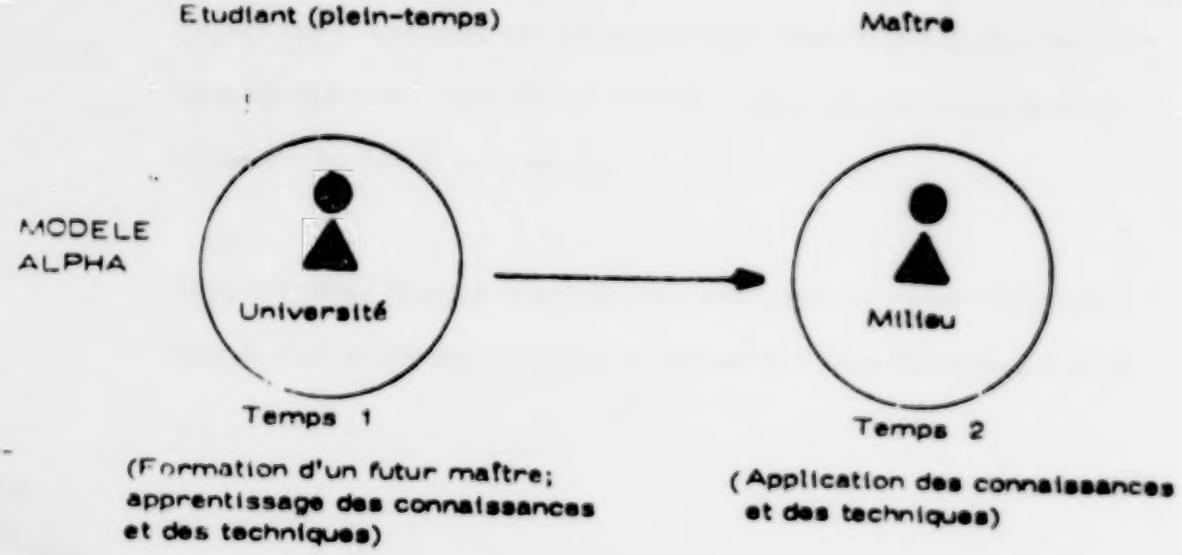
1- L'étudiant est inscrit dans une université mais à temps partiel,

2- Le programme est aussi composé d'une série de cours,

3- Le rôle de l'étudiant est alors double: soit celui d'étudiant universitaire et celui de professeur d'école,

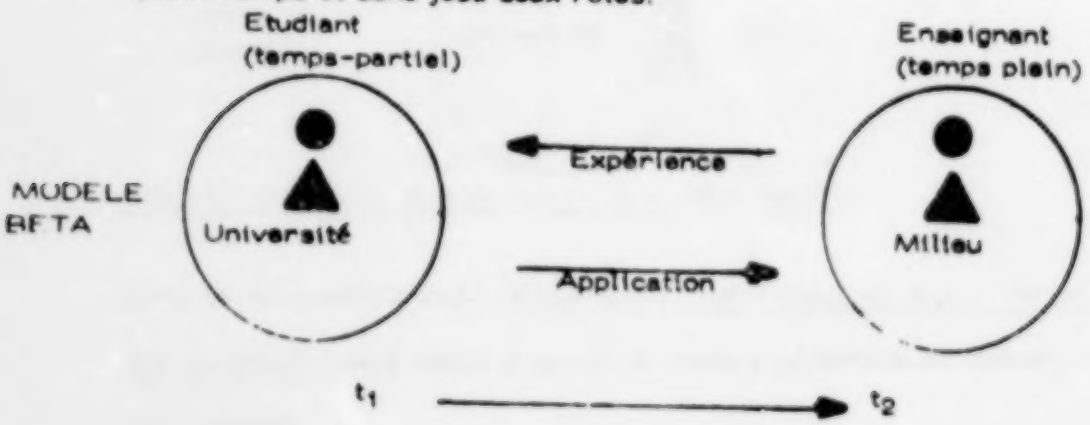
4- Les transpositions de l'université à l'école et vice-versa sont présumées être faites par l'étudiant lui-même; plus précisément, on assume que c'est l'étudiant qui doit adapter les problèmes et les concepts d'un milieu à un autre.

On peut aussi voir la différence entre ces modèles α et β en regardant le type de séparation temporelle qui existe dans chaque modèle entre le rôle de l'étudiant et celui de praticien.



Le rôle de l'université dans le modèle alpha est de former le futur maître. Le rôle de formation dévolue au milieu scolaire est alors pratiquement nul puisque la responsabilité de la formation dans ce cas demeure à l'université.

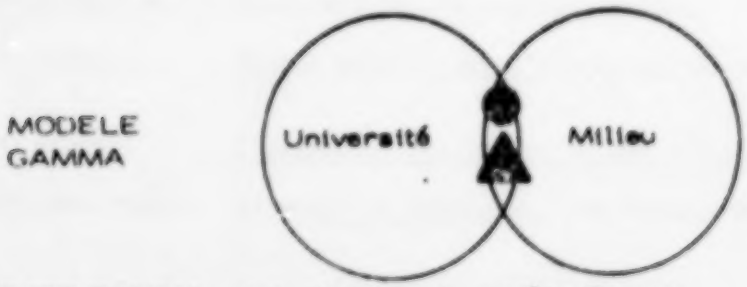
Dans le modèle beta, l'étudiant est en même temps un professeur plein-temps et donc joue deux rôles:



On s'attend alors à ce que l'étudiant-professeur d'une part, utilise son expérience pour rendre pertinents ses travaux universitaires et, d'autre part, applique ses connaissances universitaires dans sa pratique quotidienne. Ces deux modèles impliquent une coupure entre l'étudiant et l'objet qu'il étudie.

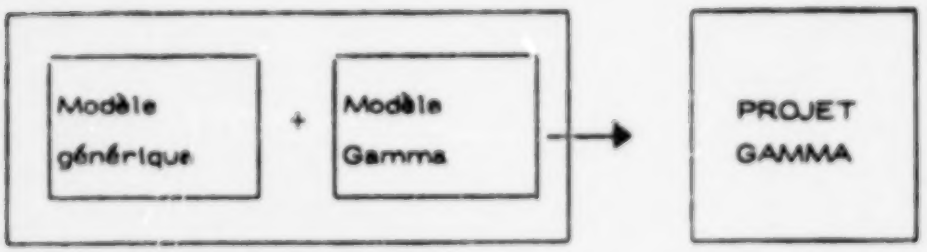
Nous croyons, quant à nous, pouvoir proposer un troisième modèle pour la formation des maîtres, en présentant un programme centré

sur l'intersection entre l'université et le milieu, programme qui a l'avantage de minimiser le plus possible le fossé qui existe actuellement entre ces deux lieux de formation. On appellera la personne inscrite à ce programme un "interne" (voir la section 2.22)



PROJET GAMMA: Actualisation du modèle Gamma

Dans le document intitulé "Planification sectorielle de la Formation des Maîtres", nous avons proposé un modèle générique de formation des maîtres.



Ce modèle générique se centre sur l'interaction d'une personne (A) et de l'environnement (B). (A $\rightleftharpoons$ B). Le modèle Gamma se centre sur l'interaction entre l'université et le milieu.

BIBLIOGRAPHIE

1. Claude Paquette, L'enseignement individualisé informel, l'Ecole Coopérative, no. 23, oct. 1973.

2. M. Lobrot, La pédagogie institutionnelle, Paris, Gauthier-Villars, 1966, chap. VIII et IX.

3. C.R. Rogers, Liberté pour apprendre? Paris, Dunod, 1973.

4. L'activité éducative, Rapport annuel 1969/70, Conseil Supérieur de l'Education, Québec, 1971.

5. Règlement no. 7, Ministère de l'Education, Québec.

6. J. Ardoino, Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

7. M. Lobrot, L'animation non-directive des groupes, Payot, 1974.

8. William Schutz, Eléments of Encounter, Joy Press, California, 1973.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Carl R. Rogers, Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1972.

- Pierre Augers, Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes, dans Prospectives, vol. 10, no. 1, pp. 8-23

- Plan sédducation: projet Gamma; non-paginé.

- Rapport d'étape du comité de planification sectorielle, formation des enseignants.

SECTION 7

P E R M A M A

Etude de cas préparés pour

NTE / OECD

Maurice Bélanger

PERMAMA

Background of the project

In the introductory comments I stated that one of the major areas of INSET activities concerns the up-grading and up-dating of teachers who do not hold a university degree. The first case study presented here illustrates an INSET program for a specialist group of secondary school teachers in one Canadian province. The project is a university based INSET program for Québec secondary school mathematics teachers leading to a B.A. degree in the teaching of mathematics. Québec secondary school teachers represent a specific example of a point made earlier identifying the existence of two populations of teachers. The younger mathematics teachers tend to be university graduates who have followed a rather extensive program of mathematics for two years in the CEGEPs and three years in the university specializing in mathematics. In contemporary pre-service teacher training programs considerable work is also devoted to mathematics pedagogy. However, many mathematics teachers, even those in their late twenties, received their teaching certificates prior to the extensive reforms of the late 1960's and these teachers constitute the second group now teaching in secondary schools. In contrast to the first group they do not hold university degrees.

While the existence of these two groups holds true for many subject disciplines the case of mathematics education contains a special feature. In Québec, as in other Canadian provinces, mathematics teaching has been heavily influenced by the "new" curriculum reform movement developed in Europe and the United States in the mid-1960's when the curriculum reform movement was at its peak. Many of the arguments put forth by mathematicians for curriculum reform entered into Québec by the "informal" network of INSET activies. As new mathematics curriculum materials from Europe and the United States gradually entered Canada, it soon became obvious that many mathematics teachers had great difficulty in teaching, or even understanding, these materials due to their own insufficient mathematical background. Teachers found it necessary to up-date their knowledge through workshops, evening or summer courses. For

those in urban areas, near universities, they were able to take advantage of a variety of In-Service opportunities. But for teachers in the non-urban areas, or for teachers who must work during the summer, the generally available type of INSET in mathematics education could not serve them very well.

In a collaborative enterprise between the Québec Ministry of Education and the University of Québec a new INSET project was created in September 1971 specifically designed to up-grade and up-date mathematics secondary school teachers across the province. The project was designed to enable teachers to enroll in a program of university studies leading to a degree, while remaining on-the-job at their local level. This necessitated designing an INSET model that would cover, as much as possible, the vast territory of the province. The project is entitled "Perfectionnement des Maîtres en Mathématiques", and is usually referred to by the acronym PERMAMA. The first course of the project was given in February 1972 enrolling some 1700 students.

The initial PERMAMA model

Since PERMAMA is an In-Service program leading to a university degree, the general administrative structures were designed to conform both to the general regulations for higher education of the Ministry of Education and to the general regulations of the University of Québec that hold for the different branch campuses. It is perhaps useful to enter into some of the administrative detail of the project to explain the initial model, and to help in understanding why at a later time the model was rather extensively revised.

As in the majority of North American universities, the University of Québec uses the point credit system in its curricula designs. Normally three credits are assigned to a one semester course. In the case of certain seminars, practica, laboratory or thesis work multiples of three may be allotted. The general requirement for the first university degree in Québec universities is 90 credits, which conveniently translates in 30 "courses".

The PERMAMA model conforms to these administrative norms. Since

students in the program are all experienced teachers, who have already done some teacher training work, a student is given 30 credits of equivalences at the start for studies completed in previous diplomas. There remains 60 credits to complete for the degree. In the initial design the program consisted of 20 "courses" that a student could take over a period of several years. In this model the program design conforms to the general North American administrative pattern of universities.

At the outset the basic purpose of PERMAVA was to up-grade and up-date the teacher's knowledge of mathematics. In designing each of the courses it was the intention to integrate the methods of teaching and the mathematics content. One course dealt with didactics, but the other 19 courses were in mathematics itself (e.g., linear algebra, mathematical logic, transformational geometry, introduction to algebraic structures, etc.). In the initial model all twenty courses were obligatory. Courses were developed by writing teams composed of mathematicians from various branch campuses of the university following a production time-table covering several years as students advanced in the program. By September 1975 eleven courses had been produced.

The first course, dealing with mathematics topics in the secondary school program, was started in February 1972 with an enrollment of over 1,700 students dispersed throughout the province. Each course consisted of a package of materials for students, a series of TV tapes, and evaluation materials. Seventy centers were created to cover as much as possible the province. Students from a given region met once a week for a three hour session at the local center under the guidance of a group leader (moniteur-animateur), and put in an additional six hours at home or in informal subgroup meetings.

Each of the 70 group leaders is responsible for the organization of the local center and for distribution of materials. But their main function is in providing for the well-being of the local group through leading discussions, supervising the work of students, supervising examinations, operating the television equipement and providing feedback to the course team. (Daniel and Umbriaco, p. 10). These group leaders

are not academic specialists, but have similiar backgrounds to the students. Daniel and Umbriaco describe the group leaders as follows:

> "One third are in fact enrolled in PERMAMA themselves and few of the remainder hold a qualification beyond a first degree. Despite warnings from the course team, we know that in the early days of PERMAMA several 'moniteurs-animateurs' tried to cast themselves in the role of instructors and to 'teach' the courses. These attempts failed and over the last three years nearly all the 'moniteurs-animateurs' have become proficient at using the resources of the group to solve problems. Not surprisingly, we find that the better qualified ones are able to give more help with subject-matter problems, but those who are themselves taking the course are, in general, most successful at organizing group work and discussions.
>
> "All 'moniteurs-animateurs' are paid an honorarium of $600 per three credit course and briefing and training sessions are held one or twice a year. These residential sessions are held at conference centers near Québec City and are attended by all 'moniteurs-animateurs' and the course teams for the next courses in the PERMAMA programme".

The initial model can characterized as containing the following elements:

1. A centralized planning, evaluation and development team.
2. A uniform program of 20 courses integrating methods and content produced by different writing teams.
3. A network of 70 regional centers each under the tutelage of a "moniteur-animateur" who may himself by enrolled in the program.
4. A series of university "consellors" to serve as regional consultants.

A significant event in the evolution of PERMAMA was the creation in October 1972 of the Tele-university as a branch of the University of Québec. In June 1973 PERMAMA became attached to Tele-university as one of the official projects of this new organization.

The initial INSET model of PERMAMA, put into operation in February 1972, received a number of criticisms by October - December of the same year. Without entering into excessive detail here there appears to have been three major types of problems: (1) students had considerable difficulty in relating the work done in the PERMAMA courses to their own

classroom teaching; (2) the work-load of the courses seemed to be very taxing to teachers who continued to teach full-time; and (3) there were operational problems in the role of the consellors and center leaders.

By January 1974, two years after the initial start, the number of problems seemed to have multiplied to a point where there was general consensus that the PERMAMA model had to be rethought and redesigned. One particularly worrisome fact was the very high drop-out rate of students. For our purposes here it is important to note that while the initial PERMAMA model contained some innovative aspects of INSET, the basic model was still pretty much rooted in the traditional mode of higher education models. The courses were so highly structured in a package form that little experimentation or variation was possible once the course had been produced. Further, the highly linear design from one course to another left little room for the students to choose areas in which they were particularly interested or felt they needed help for their own development. Finally, the classical problem that has plagued teacher education for decades emerged once again, namely - the whole problem of the relation between theoretical knowledge and classroom practice.

In March 1974 the PERMAMA team presented a general review of PERMAMA to the Tele-university. This report is remarkable for its searching self-analysis and for the candor in presenting its review of past years and future intentions. An introductory commentary of the committee reflects the spirit of the self-critique:

> "PERMAMA is not simply a machine to produce holders of a bachelors degree. PERMAMA has a social role to play: to offer to secondary school mathematics teachers an education that will enable them to transform their teaching.
>
> "Reforming the teaching of mathematics is an essential social task when we note that the vast majority of the population leaves school with a distaste for mathematics, perhaps because all we teach is the art of conforming to the good methods, to correct definitions, and to good theorems infallibly proven in the correct order.
>
> "We prepare for the society of tomorrow, and to prepare students to a point where he can develop autonomously, is it not therefore necessary that the teacher himself learn to be autonomous, to become open and confident in regard to mathematics and his own teaching?

"PERMAMA should help create competencies in terms of teaching teams, who have acquired the attitudes and the necessary resources to continue their own development and improve their own teaching.

PERMAMA should also provide to these teams teaching materials and elements of methods they can use in their teaching.

"To accomplish this PERMAMA cannot resemble the traditional program for a bachelors degree. It is necessary to keep in mind both the weak background in mathematics of the students enrolled in PERMAMA and to start from where they are in their experience and their needs as teachers".

In addition, the committee identified the following criticisms of the initial model: the high drop-out rate of students, the inappropriate content, the linearity of the program, the dissatisfaction of the students, and the lack of impact on classroom practice.

On a more positive note the committee recommended redesigning of the model keeping in consideration the following points:

1. To attenuate as much as possible the linearity of the program and change the prerequisites to courses to provide more openness and flexability.

2. To modify the program in view of the realities of the student in order to have an impact on classroom teaching.

3. To put the emphasis on changing the attitudes of teachers toward the process of teaching rather than emphasizing the acquisition of mathematics knowledge.

4. To increasing the relation between the courses of PERMAMA and the mathematics program in use in secondary schools.

5. To put greater emphasis on problems of epistemology and the learning of mathematics.

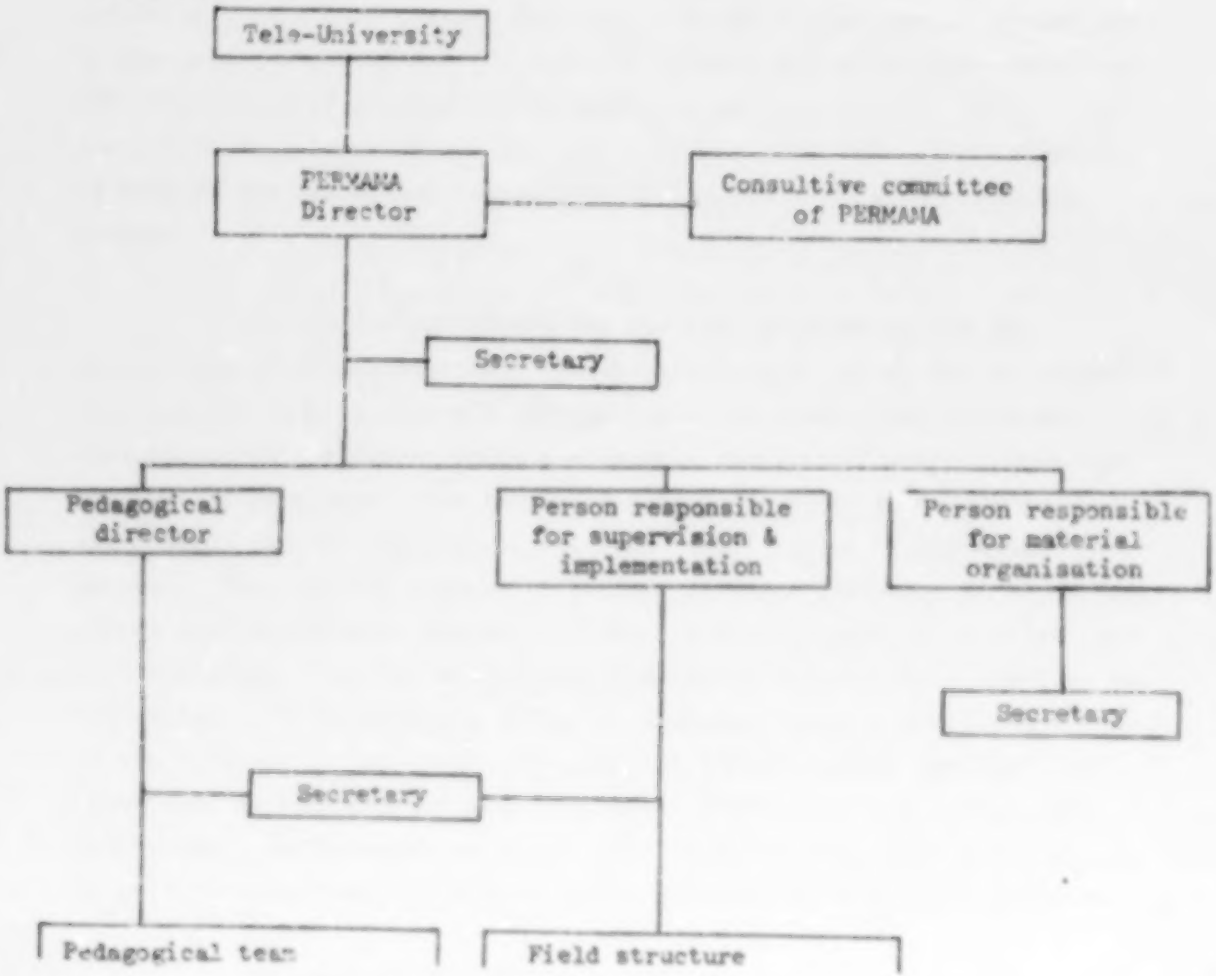
6. To orient the mathematics content of PERMAMA as a function of their utility in concrete problems.

This list of intentions and objectives became the guiding principles for the creation of a revised INSET model proposed one year later (March 1975) and is presently (1976) the basis of operation.

The revised PERMAMA model of INSET

The revisions adopted in the new model are based on a number of studies analyzing the results of an extensive questionnaire submitted to students enrolled in the initial model. These studies were conducted to determine the students perception of their own needs as mathematics teachers. An analysis was also made of the administrative structure of the program, the role of the "animateurs-moniteurs" and the mode of producing learning materials for the PERMAMA courses.

For the administrative structure there was a reorganization of roles and responsibilites. The organizational chart proposed is illustrated below.



To respond to the criticism that the 20 courses in the original model were too linear and badly adapted to the needs of teachers an extensive revision of the program was undertaken. In the original model of 20 obligatory courses for all students, each course represented 140 hours of work over a 12 week period, which conforms to the standard definition of "course" in the university. In the new model the 3 credit "course" concept was replaced by a smaller unit, the "module" that is defined as 45 hours of work, usually covering a period of 4 weeks. It was not the intention to merely split-up a 3 credit "course" into 3 "modules" of one credit each. Rather the use of modules was a means to greatly modify and diversify the program to respond to the weaknesses of the initial model as indicated by the staff and student critiques. Also the module unit permitted a great deal more flexibility in student choice and in the construction of various types of educational activities other than the acquisition of subject-matter knowledge in mathematics. Before describing in greater detail the new model a preliminary remark needs to be made on the conceptual foundations of the new INSET model that was created.

In rebuilding PERMAMA the project staff contrasted two conceptions of school learning. In the traditional conception of school learning the "school system", through its pedagogical, curricular and administrative structures selects a certain sample of the known from the universe of knowledge. The teacher functions as an intermediary between the student and the universe of knowledge (as filtered by the school system). The relation between these four elements (universe of knowledge, school system, teacher, student) in the traditional concept is linear and unidirectional. In this context the teacher is the principle agent of the "transmission of knowledge", while the students' role is conceived in terms of the receptor of knowledge. The initial PERMAMA model, despite structural variations, was still basically founded on this traditional conception. Furthermore, it may be safe to assume that this conception is still the dominant conception of the majority of university academics.

In contrast the PERMAMA staff proposed another conception of learning in which the key idea is that learning is a dynamic interactional

process of exchanges between the learner and his environment where the learner is the central and active element. The learner is the principle agent in his formation and this takes its source in the interior dynamics of the learner. In this conception the chief agent is not the teacher, as the transmitter of knowledge, but the learner as a constructor of knowledge.

The PERMAMA staff has greatly elaborated on this conception of learning. Such a conception is, of course, not new - in fact the idea of the "knowing-subject" as a constructor of knowledge is a fundamental notion in Piaget's genetic epistemology. Nor is the notion new to those familiar with the informal approaches of many British Infant and Junior schools, or to those familiar with American "Open Education". While the application of this idea to childrens' learning has been much discussed it is rather refreshing to find in the PERMAMA proposals the same idea extended to adults, and - in all places - to In-service Education! But this extension to adults will hardly be a surprise either to those interested in certain type Teachers' Centers where this idea is often part of the implicit or explicit rationale. The PERMAMA staff has choosen to make explicit this conceptual foundation of the revised model rather than to keep it implicit. It must be appreciated that many who propose INSET models have a tendency to keep their foundational conceptions hidden from view while elaborating a structural superstructure in considerable detail. Many of the major problems of INSET activities appear to be not so much at the structural level, but rather at the conceptual foundations expressed either as "philosophies" or "ideologies".

In exposing their conception of learning and knowledge the PERMAMA staff have taken a certain degree of risk within the academic community for this is not the conception that reigns. This conception pushed further necessitates, to maintain logical consistency, a reconceptualization of the role of the teacher and the role of the student. Pushed further still the whole structure and function of school systems in modern societies needs to be re-examined at the very least in terms of pedagogy, curriculum and administrative apparatus. The PERMAMA model is addressed to a limited audience of secondary school mathematics teachers,

but its revised underlying conceptual foundations are far from limited to within these boundries.

The PERMAMA staff in rebuilding the model has been much influenced by a document published by the Québec Superior Council of Education as part of its annual report in 1969-70. The document written by the Quebec educator Pierre Angers, entitled "L'Activité Educative", has influenced a number of Quebec educators interested in educational change. Angers has analyzed the traditional conceptions of learning in considerable detail labeling this as the "mechanistic" conception. He has also analyzed, as the "organic" conception, a series of ideas that are at the foundations of much educational innovation in many parts of the world. In this sense the revised PERMAMA is an INSET model inspired from a growing view-point on the nature of the educational process.

The new PERMAMA has set-out, as a fundamental objective of the project, to attempt to change the conceptions mathematics teachers hold of the educational process. This is a far more ambitious and difficult undertaking than up-grading and up-dating the teachers skills and knowledge of mathematics teaching based on traditional conceptions of the educational process, which was the fundamental objective of the initial model.

The revised PERMAMA model

The staff describes the principle characteristics of the revised model as follows:

1. Continuous In-service.

   In contrast to most In-service programs, in the model proposed the student may continue to participate as long as he feels that his professional needs are being served, and this may continue after he has received his diploma.

2. Closely tied-in to the teachers' professional function.

   The learning activity of the PERMAMA student should be centered on his professional tasks on the job, rather than on a content judged to be indespensible by the In-service planner.

3. Self-Learning within a team approach.

Self-learning rests on three elements:

(a) The central element is the work of a team of students that substitutes the uni-directional teacher-learner relation by multi-directional relations between their members.

(b) Certain activities are carried out by means of auto-instructional materials prepared by the central staff.

(c) Other activities are completely determined and elaborated by the learners. The central PERMAMA group (staff) furnishes counselors to facilitate their work.

4. Personnalized directions defined in collegiality.

The sequence of pedagogical activities are determined by the PERMAMA students themselves as a function of their needs in collaboration with the central staff.

The revised model maintains many administrative and structural aspects of the initial model. The PERMAMA students continue to function within the 70 centers under the guidance of a leader. Within a center the students can form different learning teams over the course of a year, such teams being formed on the basis of interests, common needs, previous knowledge or professional roles. Some activities are carried out alone, while others may require three or four persons, or they may involve all the members of a center.

The number of pedagogical methods have been greatly extended and may include lectures, discussions, group work, the design and experimentation of learning materials, writing of research reports, projects and so on. All these means try to maximize the relation of mathematics content and teaching methods to be transferable to the classroom.

In the adoption of a modular approach three types of modules now exist in PERMAMA: management modules, intervention modules and content modules.

It can easily be envisioned that 800 students in 70 centers spread-out through the province can be a managerial nightmare. But when students are given wide choice of learning activities from which to choose,

and even create their own activities in teams, then the task of keeping track of student progress is made even more complex. An ingenious "management package" has been created to enable the staff to keep track of who is doing what at any given time. Each student is required, each year, to take a "management module" which in essence is a technique of planning his work over the year and reporting on his progress. One credit is allotted to this module each year.

"Intervention modules" refer to those activities that bear directly on the students professional tasks as a teacher. These may be activities that bear on a problem of mathematics learning in high school, the implementation of a new area of mathematics, the use of a teaching method, individualizing learning, the motivation of students, the means of evaluation, and many others.

"Content modules" regroup those activities where the student uses multi-media materials that focus specifically on the teaching/learning of mathematics. The content modules are divided into three sub-categories:

M modules: that deal with a topic or branch of mathematics knowledge.

AM modules: that focus on student learning of mathematics (AM = activité mathématique).

EM modules: that focus on teaching mathematics (EM = enseignement mathématique).

In schematic form the PERMAMA staff envisions the structure/function of the model as represented by Figure 2.

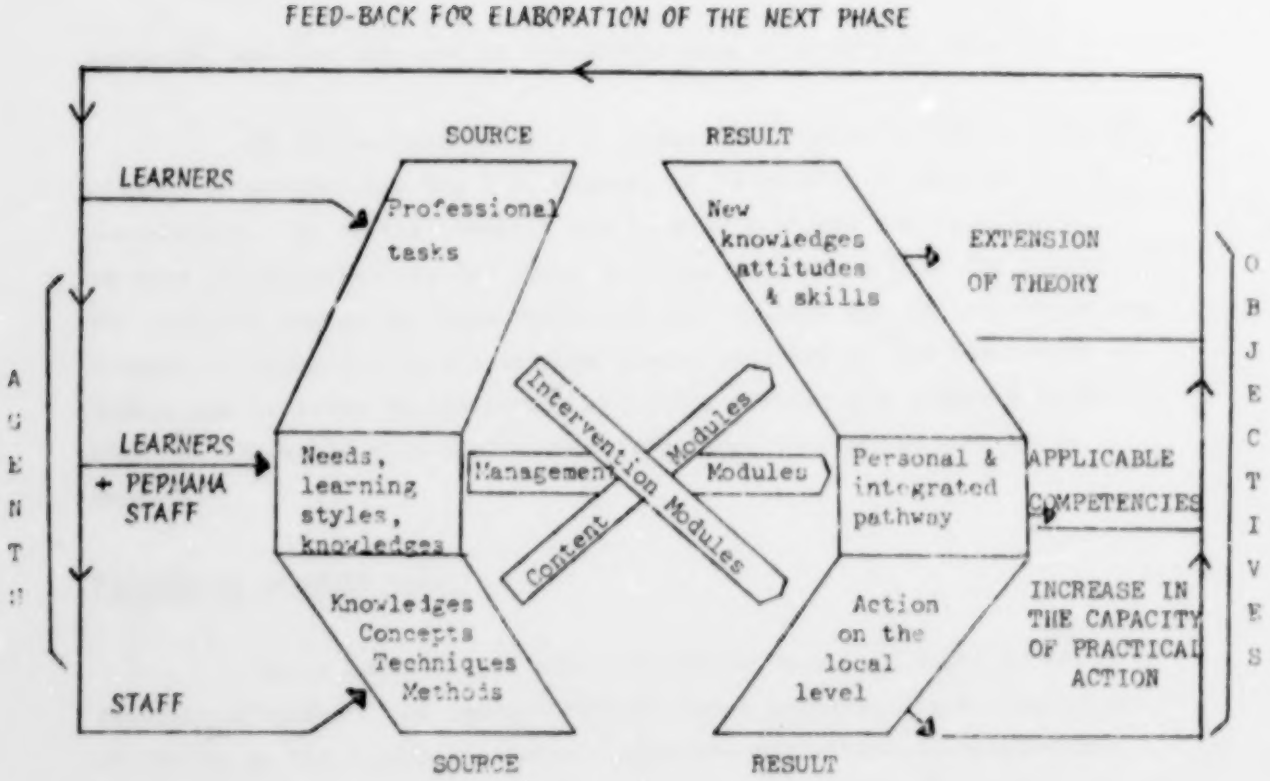


Fig. 2

The three types of modules (managerial, intervention, content) constitute the basic structural framework of the program. The intervention modules are in the form of projects that may be undertaken by a student or a group of students, and the modular system allows great flexibility. Small term projects may be completed by one module (assigned one credit) or by up to six modules (six credits). The content modules (of three sub-types) are designed by the pedagogical team of the central PERMAMA staff. In the initial model the "courses" were designed by part-time ad hoc teams of university professors, but in the new design a permanent "pedagogical team" has been created to prepare the content modules. Particular content modules may also be created by consultants or invited members. A description of these content modules will not be given here since this would involve a rather long discussion of contemporary mathematics in order to explain how and why the content modules have been selected and

designed, and how they can be integrated into a variety of patterns.

In the revised PERMAMA a student may choose either to take 90 credits of modules for the B.A. degree, or 30 credits of modules for a certificate. As in the original model, most students can receive 30 credits of equivalencies for their previous work for a teaching licence. For students who do not have equivalencies required for certification the courses in Education at the various branch campuses of the University of Québec can be taken in the summer or in the evening and credited within PERMAMA. Normally this would constitute about 10 regular university courses.

PERMAMA as an INSET model

In contrast to the more traditional means of INSET in the Province of Québec, the revised PERMAMA model provides great flexability of choice by the students. Rather elaborate evaluation techniques are used to assess the various elements of the model, and based on the information received a constant revision and improvement can be undertaken. This feedback is invaluable in evaluating and modifying the various modules. The entire model seems to be an "open model" that can be modified on the basis of experience and student feed-back.

Because PERMAMA is also a learning-at-a-distance model it bears some resemblance to Open University or University Without Walls. There is no doubt that these served as an inspiration to PERMAMA, and later to Tele-university. Tele-university is presently one of ten units making-up the University of Québec. However, Tele-university may not build-up a permanent staff, and this has some advantages and disadvantages. For PERMAMA, which is one of three projects of Tele-university, there is a certain degree of insecurity among the staff since the personnel are usually on loan from some other unit of the university. This enables flexible use of existing staff, but appears to have some negative psychological impact since no one can be sure when they may be recalled by their parent unit.

It would be less than candid to end this brief discription of

PERMAMA without mention of troubles and problems. The change from the initial model to the revised model was essentially an event internal to the project based largely on an internal critique of staff and students. But there was also considerable external criticism that merely reinforced what was already being said by those within the project. Recently two of the branch campuses of the university have withdrawn their participation in PERMAMA. Such events are very difficult for an outsider like myself to analyze and assess. There is some weak evidence to suggest that some members of branch campuses feel that since the transfer of the project to Tele-university they have been excluded from the decision-making process. Others feel that the revised model is too ambitious. Others feel the project has become "an immense laboratory of philosophical, epistemological and sociological experiences. We doubt that this type of program corresponds to the needs and interests of secondary school teachers. In general, teachers need to have a better understanding of what they teach, rather than to nourish themselves with philosophical considerations, even if these are very interesting in their own right". Since these criticisms of the revised model are of very recent origin it would be unwise on my part to push this too far.

In my opinion, PERMAMA after four years of existence, seems to be a project that continues to evolve, and the current criticisms may hopefully have an impact on being constructive towards further evolution. Since the revision of the model the drop-out rate has become very low and the number of students have increased from about 800 to 1000. During the week of June 7, 1976 the board of governors of the university voted not to admit anymore new students to PERMAMA. Once again, at this writing it is very difficult to dig-out what is behind this decision. One of the factors may be cost. Since the province is experiencing a variety of economic pressures long-term financing could easily have been a major consideration. The projected costs for the years 1975-76, 1976-77 and 1977-78 may interest the reader and are given below.

ESTIMATES OF PRINCIPLE COSTS

	1975-76	1976-77	1977-78
1. Salaries	$1,042,500.	$1,252,200.	$1,356,300.
2. Rents	103,900.	114,300.	125,700.
3. Library, documents	15,600.	24,350.	25,450.
4. Furniture	50,000.	--	--
5. Computer services	15,000.	25,000.	35,000.
6. Content modules			
a. Conception	51,300.	49,300.	38,400.
b. Production	461,700.	455,600.	353,400.
c. Revision of courses	27,000.	27,000.	81,000.
7. Implementation	87,000.	94,000.	120,000.
8. Supervision	52,750.	57,500.	60,000.
9. Publicity	15,000.	9,000.	7,500.
TOTALS	$1,921,750.	$2,108,250.	$2,202,750.

Regardless of what may be at the source of the current troubles (costs, internal academic politics, threats to the status quo, shift in the conceptual foundations, etc.), the model appears to present some interesting features and foundational concepts that could be extended and applied in other contexts and subject domains.

PERMAMA illustrates a case where an innovative INSET model is created within a university setting. Only the future will tell whether the PERMAMA model will be nourished and sustained by its parent institution or not.

DOCUMENT DE TRAVAIL

PERFORMA

Le perfectionnement des maîtres de l'enseignement général et professionnel au niveau collégial

Gérald Boutin
Mars 1977

ont pour tâche de déterminer les contenus de formation, c) les CEGEP qui fournissent la clientèle et les ressources (budget de perfectionnement). Enfin, ce projet est rattaché à la direction générale de l'éducation permanente de l'université de Sherbrooke qui encadre toute l'opération par le truchement d'un groupe de recherche-action (GRA) dont la tâche se situe au plan pédagogique, au plan du support comme tel.

b) L'élément dominant

La caractéristique fondamentale de PERFORMA réside dans le fait que ce projet transforme le rôle habituel joué par l'université. Ce n'est plus la clientèle qui va vers l'université mais bien l'université qui va vers la clientèle. Les auteurs de ce projet voient d'abord PERFORMA comme "une tentative d'application du concept de formation pédagogique continue".

Rappelons, en outre, que nous sommes en présence d'un projet expérimental de type "recherche-action" qui devait, au départ, s'étendre sur une période de trois ans. D'abord conçu pour assurer la formation pédagogique des enseignants déjà en place, PERFORMA vise de plus à préciser les besoins de formation des futurs enseignants de collèges.

c) La clientèle

Ce projet s'adresse à tout professeur déjà à l'emploi d'un CEGEP et détenant soit un diplôme de technicien ou l'équivalent, soit un diplôme de premier cycle universitaire ou l'équivalent.

A la fin d'un ensemble d'activités totalisant trente (30) crédits, l'université de Sherbrooke décerne à l'étudiant-maître un certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.).

d) Le lien théorie et pratique

L'une des préoccupations fondamentales des auteurs de ce projet consiste à préserver le lien théorie et pratique. "En effet, soulignent-ils, l'activité de perfectionnement doit s'intégrer à la vie quotidienne du professeur, au travail sur le terrain. L'effort de réflexion et de perfectionnement s'effectue sur place, dans le cadre de programmes concertés avec les éducateurs eux-mêmes, de programmes "sur mesure", en d'autres termes".

2. ASPECTS NOVATEURS DU PROJET

Le cadre général de l'expérimentation provient de la collaboration qui s'est établie entre les responsables du programme CPEC - Performa et l'équipe PERPE - INRS.

En juin 1973, l'équipe PERFORMA commençait, avec un groupe de 22 enseignants représentant dix départements différents, la phase de diagnostic par une session d'entraînement à l'auto-évaluation. Cette démarche devait conduire à l'élaboration d'un nouveau modèle de formation des maîtres dont voici les principales caractéristiques :

a) le perfectionnement est intégré à la tâche normale du professeur;

b) ce sont les maîtres eux-mêmes et non plus l'université qui déterminent leurs besoins;

c) le modèle varie sans cesse, relié qu'il est à la clientèle desservie par le projet; (l'université peut difficilement prétendre être en mesure de former les maîtres du collégial. Cette clientèle n'entre pas dans le cadre du modèle existant : ce sont les maîtres qui enseignent depuis sept ou huit ans en moyenne et qui sont détenteurs de diplômes universitaires de 2è et 3è cycles).

En d'autres termes, l'objectif capital de ce projet consiste à "centrer l'entreprise de perfectionnement sur la participation active des enseignants dans leur cheminement concret, en situation d'enseignement. Il s'agit d'un programme ouvert qui permet à l'enseignant de poursuivre des objectifs perçus et valorisés tout en tenant compte des ressources disponibles dans les CEGEP, à l'université ou ailleurs".

3. RESULTATS DE L'EXPERIENCE

La popularité de ce projet auprès des institutions concernées est déjà révélatrice de sa valeur et de l'intérêt qu'il suscite. Sept CEGEP font actuellement partie de ce programme : Sherbrooke, Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, Ahuntsic, John Abbott, Marie-Victorin et Dawson. Des démarches d'accréditation ont déjà été entreprises par plusieurs autres établissements dont : Matane, Rimouski, collège du Saguenay et Lac St-Jean, Côte-Nord et François-Xavier-Garneau. Plus de la moitié des CEGEP du Québec ont manifesté un intérêt marqué pour ce projet.

Enfin, de nombreux organismes vont puiser des idées dans PERFORMA : le comité d'étude sur la formation des maîtres, le Conseil supérieur de l'éducation, etc. Les observateurs notent la valeur de PERFORMA en ce qui regarde notamment l'établissement de liens entre la théorie et la pratique, l'amélioration de l'activité éducative de ses usagers.

CONCLUSION

Ce projet origine du besoin de formation ressenti par les maîtres des CEGEP. Son objectif premier vise le développement d' "un système cohérent et intégré de perfectionnement dans le but de contribuer ensemble à la promotion de la qualité de l'éducation collégiale au Québec. Performa se caractérise par la place centrale qu'il accorde à la notion de perfectionnement, de formation continue (certains maîtres ont dépassé les 30 crédits obligatoires pour l'obtention de leur C.E.C).

En somme, il s'agit de traduire en des mécanismes fonctionnels simples la jonction université-milieu. Performa s'adresse à une clientèle qui est regroupée institutionnellement. Il appartient à chaque établissement d'organiser sa propre formation; il puise alors dans son budget de recherche et de développement pour couvrir les frais de ce plan de perfectionnement. Pour chaque CEGEP, une personne qui correspond à un profil de compétence établit le contact avec les personnes-ressources. Elle est répondante au comité relié à la direction de l'éducation permanente, au groupe de recherche action (GRA). Elle représente le collège à la table de discussion des politiques de perfectionnement; elle a l'allure d'un expert qui incite le collège à situer le perfectionnement parmi ses priorités.